Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9870928
Centre d'intérêt: 751

Français : les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production de discours. 2, Banque d'activités / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1985.
222 p. : ill. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes. Secondaire)

Code: 16-3413-02 : 8506-462.

ISBN 2-550-08454-3

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

Descripteur(s): Guide pédagogique • Français (Langue) • Langue maternelle • Valeurs • Communication verbale • Habileté de communication • Activité d'apprentissage • Programme d'activités • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Valeurs socioculturelles

Ce second fascicule suggère des activités d'apprentissage, des stratégies variées qui aideront les élèves à devenir des récepteurs autonomes et critiques et des émetteurs soucieux des effets que leur discours peuvent produire. Les activités proposées favorisent l'interaction dans la classe et la communication. Les activités sont numérotées de 1 à 40. Le libellé en majuscule englobe tout le travail proposé dans l'activité. L'expression "amener les élèves à" rappelle que cette stratégie doit être intégrée à une démarche, qu'elle doit être précédée d'une mise en situation, etc. Les utilités de l'activité sont présentées sous le titre: "Cette activité pourrait servir à ..." Le déroulement possible propose, la plupart du temps selon un ordre chronologique, diverses tâches à accomplir dont la dernière est habituellement une activité de synthèse. Les activités ne sont pas présentées de façon identique. Certaines ne sont qu'ébauchées, alors que d'autres proposent des modalités précises et des instruments utiles à leur réalisation. Une bibliographie commentée a été ajoutée à la fin de certaines activités.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 9870829

guide pédagogique

SECONDAIRE

FRANÇAIS

LES VALEURS SOCIOCULTURELLES DANS LA COMPRÉHENSION ET LA PRODUCTION DE DISCOURS

FASCICULE 2: BANQUE D'ACTIVITÉS

Québec

EJUQ
C870928

guide pédagogique

SECONDAIRE

FRANÇAIS

LES VALEURS SOCIOCULTURELLES DANS LA COMPRÉHENSION ET LA PRODUCTION DE DISCOURS

FASCICULE 2: BANQUE D'ACTIVITÉS

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Certains noms génériques (tels émetteur, récepteur, lecteur) propres à la linguistique ou à la didactique du français sont utilisés au masculin. Ces formes représentent toutefois, à cause de leur généralité, tant les femmes que les hommes.

Approuvé par les Comités protestant et catholique du Conseil supérieur de l'éducation les 10 et 20, 21 décembre 1984.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1985

ISBN 2 – 550 – 08454 – 3

Dépôt légal — premier trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

Page

1. BANQUE D'ACTIVITÉS 3

2. GRILLES UTILES À LA RÉALISATION DE CERTAINES ACTIVITÉS . 9

3. INTRODUCTION 13

4. DESCRIPTION DES ACTIVITÉS 17

1. Banque d'activités

Liste des activités

Page

1 - Amener les élèves à lire des articles d'encyclopédie publiés à des époques différentes afin de découvrir que le langage de l'information est relativement objectif 19

2 - Amener les élèves à expliquer certaines expressions québécoises à quelqu'un qui n'est pas d'ici 21

3 - Amener les élèves à comparer des faits divers pour découvrir leurs similitudes et leurs différences et voir que le fait divers satisfait un certain besoin d'émotion et d'imaginaire d'une collectivité 23

4 - Amener les élèves à réécrire un fait divers en changeant de point de vue 29

5 - Amener les élèves à analyser une illustration et sa légende afin de cerner les rapports entre les deux 33

6 - Amener les élèves à analyser diverses façons de traiter un même événement d'actualité 39

7 - Amener le groupe d'élèves à constituer sa propre banque de textes à caractère informatif afin de provoquer des pratiques de lecture nombreuses et variées, en fonction des intérêts du groupe 43

8 - Amener les élèves à prendre position sur un sujet « chaud » à partir de l'analyse d'un éditorial ou d'un article critique d'il y a plusieurs années 47

9 - Amener les élèves à analyser des contrats ou des jugements afin de voir que la langue dite spécialisée est porteuse des valeurs d'une époque ou d'une collectivité 51

10 - Amener les élèves à faire l'examen de boîtes de conserves pour prendre conscience de divers registres de l'écriture, des plus fonctionnels aux plus ludiques ou artistiques 55

11 - Amener les élèves à se représenter les situations de communication dans lesquelles s'inscrit une lettre de sténo pour réfléchir sur le langage 59

12 - Amener les élèves à analyser le contenu socioculturel de certains manuels scolaires 67

13 - Amener les élèves à interpréter certaines affiches en tenant compte de la relation entre l'image et le texte, puis à comparer leurs interprétations 71

14 - Amener les élèves à analyser un message publicitaire et à réagir à la façon de voir qu'il propose 73

15 - Amener les élèves à modifier un message publicitaire télévisé pour découvrir comment la publicité s'appuie sur les moeurs et les coutumes d'une époque 77

16 – Amener les élèves à choisir les trois meilleures chansons d'un corpus constitué par la classe 81

17 – Amener les élèves à comparer de nouvelles chansons à d'autres plus vieilles pour exprimer leur point de vue sur la différence dans le traitement des thèmes 83

18 – Amener les élèves à déceler les valeurs prônées dans un hymne national et à rechercher des indices d'une idéologie similaire dans diverses publications 85

19 – Amener les élèves à décrire la situation de communication dans laquelle se déroule une entrevue et à étudier les questions du journaliste pour déceler l'enjeu de l'entrevue 87

20 – Amener les élèves à jouer avec des expressions figées par opposition à d'autres inventées par eux. Faire un texte expressif avec de nouvelles expressions plus « à la mode » 93

21 – Amener les élèves à analyser des gestes stéréotypés exprimant des sentiments pour voir le rapport entre la gestuelle et le verbal 95

22 – Amener les élèves à dire ce qu'ils pensent d'une pièce de théâtre, d'un roman ou d'une chanson écrite il y a plusieurs années et considérée comme « démodée » 97

23 – Amener les élèves à comparer deux pièces de théâtre et à écrire un dialogue afin de voir comment on traduit des rapports entre personnages . 99

24 – Amener les élèves à écrire un dialogue à partir d'un décor qu'ils inventeraient 103

25 – Amener les élèves à lire un ou des récits, à établir des comparaisons et à récrire un récit selon leur perception du monde 105

26 – Amener les élèves à dire si les personnages, les événements, les lieux et les objets d'un récit ou d'un roman ressemblent à ceux qu'ils connaissent dans la réalité 113

27 – Amener les élèves à discuter des possibilités de dénouement d'une ou de plusieurs intrigues dans un téléroman et à faire des rapprochements avec la littérature populaire 115

28 – Amener les élèves à comparer le langage de personnages de milieux différents dans un ou plusieurs téléromans 119

29 – À partir d'images stéréotypées, amener les élèves à construire un portrait de famille, à le discuter et à écrire une histoire qui pourrait arriver à cette famille 121

30 – Amener les élèves à fabriquer un héros, puis à écrire une aventure de ce héros ou un texte expressif (argumentatif) 131

31 – Amener les élèves à élaborer le canevas d'une aventure policière, à écrire ce récit ou à analyser un autre discours 139

32 – Amener les élèves à comparer deux contes, à analyser leur rôle didactique compte tenu de l'époque et des récepteurs auxquels ils s'adressent, et à écrire un conte en fonction d'un groupe de récepteurs 141

33 – Amener les élèves à analyser les illustrations qui accompagnent un conte et à remarquer leur apport au texte 147

34 – Par la réalisation d'activités portant sur le récit, amener les élèves à établir la relation entre communication orale et communication écrite 149

35 – Amener les élèves à lire des documents divers (papiers de rebuts, articles, jugements, oeuvres de fiction) pour établir des rapports entre culture et écriture 153

36 – Amener les élèves à produire un texte à partir d'expressions propres à une collectivité pour constater ensuite que le langage s'enracine dans un milieu 157

37 – Amener les élèves à visiter leur école en tant que lieu porteur d'écriture 159

38 – Amener les élèves à objectiver des situations de communication 161

39 – Amener les élèves à lire une nouvelle littéraire en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours 163

40 – Amener les élèves à lire deux articles, l'un à caractère informatif, l'autre à caractère expressif et à exprimer leurs réactions sur les divers messages transmis 197

2. Grilles utiles à la réalisation de certaines activités

Liste des grilles

Page

1 – Analyse d'un fait divers de type tragique (3e activité) 27

2 – Les rôles dans un fait divers (4e act.) 31

3 – Caractérisation du narrateur (4e act.) 32

4 – Analyse des rapports entre une illustration et sa légende (5e act.) ... 37

5 – Le traitement de l'information (6e act.) 41

6 – Attitude de l'émetteur à l'égard du sujet traité (8e act.)
Culture en grille 50

7 – Analyse d'un manuel scolaire (12e act.) 69

8 – Analyse d'un message publicitaire (14e act.) 75

9 – Modification d'un message publicitaire (15e act.) 79

10 – Comparaison de chansons (17e act.) 83

11 – Analyse d'une entrevue (19e act.) 91

12 – La gestuelle et le verbal (21e act.) 95

13 – Modernisation d'un texte (22e act.) 97

14 – Comparaison de personnages (25e act.) 109

15 – Le langage du personnage (25e act.) 111

16 – Suggestion pour l'analyse des procédés langagiers utilisés par l'auteur (25e act.) 112

17 – Le vocabulaire subjectif de l'émetteur (1er fascicule) 67

18 – Élaboration d'une famille (29e act.) 124

19 – Analyse d'un héros (30e act.) 135

20 – Les caractéristiques du héros (30e act.) 137

21 – Analyse d'un conte (32e act.) 144

22 – Observation de la dramatisation d'un conte (32e act.) 145

23 – Perception générale d'un document (40e act.) 215

3. Introduction

Lien avec le premier fascicule

En réponse aux principes énoncés dans le premier fascicule, les activités proposées dans ce document favorisent l'interaction dans la classe, la communication entre les élèves tout autant qu'entre les élèves et l'enseignant; elles fournissent aussi des situations qui vont provoquer l'intérêt et la participation des élèves:

- par leur caractère de nouveauté,
- parce que les types de discours proposés sont parmi ceux qu'ils lisent, écoutent ou regardent,
- parce qu'eux-mêmes apportent ou produisent le matériel nécessaire à la réalisation de l'activité,
- parce que l'activité fait appel à leurs émotions, à leurs valeurs, à leur expérience,
- et enfin, parce que l'activité propose la réalisation d'un projet de communication.

De plus, ces activités permettent d'expérimenter des rapports multiples au texte:

- en variant les façons d'appréhender le discours: il est vu comme un prétexte à l'échange, comme une organisation complexe de plusieurs niveaux, comme le produit d'un projet de parole ou encore comme un acte de langage porteur de messages, fabriquant de culture, de mentalités, etc.;
- en variant les objets sur lesquels se portera l'attention: les mots et les phrases, l'organisation du discours, le point de vue, les rapports émetteur-récepteur-référent-environnement, le contenu, les réactions des lecteurs, les autres discours, etc.;
- en variant les opérations et les tâches: comparaison (*d'éléments, d'oeuvres, d'époques*), parallèle, opposition, substitution, commutation, observation, inventaire, analyse globale et détaillée, classement, association, anticipation, formulation d'hypothèses, transposition, dramatisation, échange, recherche de consensus, table ronde, débat, production de textes à caractère informatif ou expressif, production d'oeuvres fictives, etc.

Il ne faut cependant pas considérer ces activités comme des scénarios complets applicables intégralement dans telle ou telle classe du secondaire. Ces idées peuvent cependant aider à construire des scénarios d'apprentissage qui n'oublieraient pas la dimension que le troisième objectif général confère à l'enseignement du français. Ces activités peuvent être utilisées dans toutes les classes du secondaire puisque leur degré de difficulté est fonction, soit du choix des textes, soit des exigences des tâches proposées. Chacune offre de nombreuses stratégies le plus souvent indépendantes les unes des autres. Ces activités peuvent donc être réalisées en tout ou en partie; elles peuvent être jumelées; elles peuvent servir à lancer une autre activité, à actualiser des activités d'objectivation proposées dans le programme, à réinvestir des acquis dans des projets de communication, etc.. Bref, ce ne sont que des moyens qu'il faut intégrer à une démarche d'apprentissage envisagée pour un groupe d'élèves.

Le mode de présentation des activités

- Les activités sont numérotées de 1 à 40.
- Le libellé en majuscule englobe tout le travail proposé dans l'activité. L'expression « amener les élèves à » rappelle que cette stratégie doit être intégrée à une démarche, qu'elle doit avoir été précédée d'une mise en situation, etc. Le libellé précise habituellement un type de discours, à moins qu'il ne s'agisse d'une activité plus globalisante dont l'objectif est de sensibiliser l'élève au langage lui-même ou à une de ses manifestations (*voir « L'école: lieu porteur d'écriture », activité 37*). Cette façon de présenter les stratégies découle de l'orientation que le programme à donné à l'enseignement du français, langue maternelle: c'est le discours qui est l'objet de la classe de français.

  Il est à noter que presque tous les discours au programme des cinq années du secondaire font l'objet d'au moins une activité.
- Les utilités de l'activité sont présentées sous le titre Cette activité pourrait servir à. . . Il s'agit de préciser en quel sens on travaille dans cette activité et de cerner des apprentissages qu'elle peut susciter.
- Le déroulement possible propose, la plupart du temps selon un ordre chronologique, diverses tâches à accomplir dont la dernière est habituellement une activité de synthèse. Il n'est cependant pas nécessaire de toujours respecter cet ordre, ni de réaliser toutes les étapes.

  Les activités ne sont pas présentées de façon identique. Certaines ne sont qu'ébauchées, alors que d'autres proposent des modalités précises et des instruments utiles à leur réalisation.

Ces instruments sont presque toujours placés à la fin de l'activité et une liste en est faite à la page 9.

Les activités 39 et 40 se distinguent par leur longueur. Il a semblé opportun de proposer deux façons différentes d'aborder la lecture en classe. Ces activités suggèrent un cheminement accompagné de commentaires qui explicitent comment ce cheminement peut à la fois servir à l'apprentissage de la lecture et à la sensibilisation aux valeurs socioculturelles transmises dans les discours. L'une s'appuie sur la capacité d'anticipation des élèves et sur leurs réactions spontanées pour découvrir le fonctionnement discursif d'une oeuvre de fiction narrative et attirer l'attention sur ce qui, dans le texte, communique des valeurs. L'autre renvoie à l'analyse du discours. Elle propose trois voies d'entrée dans le texte, voies qui permettent à l'élève d'acquérir des stratégies de lecture utiles à la découverte de l'implicite et des valeurs socioculturelles.

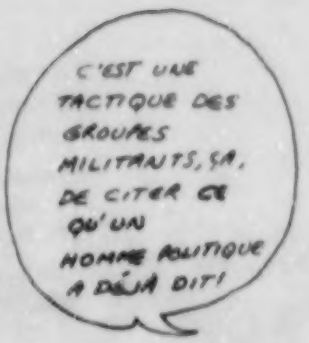
- Une bibliographie commentée a été ajoutée à la fin de certaines activités. Certains des articles colligés serviront à la réalisation même de l'activité alors que d'autres permettront des compléments de lecture sur un des thèmes de l'activité, offrant ainsi la possibilité d'explorer d'autres avenues. La plupart des articles sont lisibles en classe quoique quelques-uns, plus didactiques, s'adressent aux enseignants.

4. Description des activités

1 -- *Amener les élèves à* LIRE DES ARTICLES D'ENCYCLOPÉDIE PUBLIÉS À DES ÉPOQUES DIFFÉRENTES AFIN DE DÉCOUVRIR QUE LE LANGAGE DE L'INFORMATION N'EST QUE RELATIVEMENT OBJECTIF.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

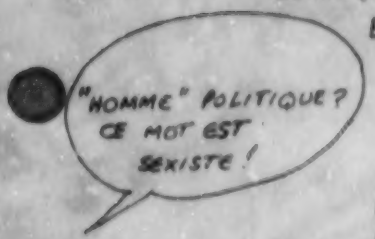
- *Analyser la portée socioculturelle de certains mots et de certaines expressions.*
- *Découvrir que l'objectivité d'un texte est reliée à l'époque où ce texte a été écrit (l'environnement).*
- *Analyser le vocabulaire de l'objectivité.*
- *Comprendre les valeurs péjoratives ou mélioratives de certaines expressions.*
- *Développer la capacité de consulter une encyclopédie ou un dictionnaire.*



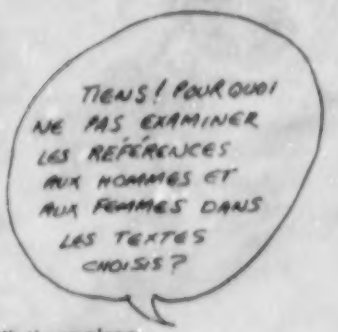
DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Donner aux élèves une liste d'expressions qui ne sont plus employées de nos jours ou dont le sens a été modifié.

Exemple: – *coloniser (colonisation – colonie)*
– *le tiers monde*
– *les pays sous-développés*
– *les enfants illégitimes*
– *le capitalisme (capitaliste)*
– . . .



Les élèves pourraient essayer de compléter la liste en consultant des articles (de journaux, de revues, etc.) publiés il y a plusieurs années.



L'exemple du « baptistaire », les exemples sur les propriétés sémantiques des mots et le texte « Autres temps, autres mots » présentés dans le premier fascicule pourraient être utiles pour compléter cette liste.

B – Les élèves cherchent le sens de certains mots dans des dictionnaires anciens et nouveaux.

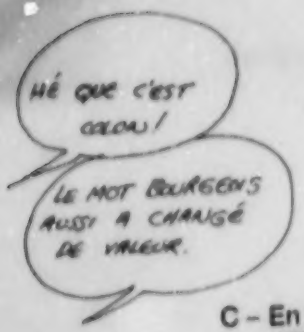
Exemple: Comparer ce qui est dit du mot « coloniser » dans une encyclopédie publiée au début du siècle et ce qu'on en dit dans une encyclopédie récente.

En comparant ces articles, les élèves sont amenés à remarquer que notre rapport à certains mots, à certaines réalités, a changé. Ainsi:

« coloniser »: en 1920 – aider, développer.

« coloniser »: aujourd'hui – soumettre, exploiter.

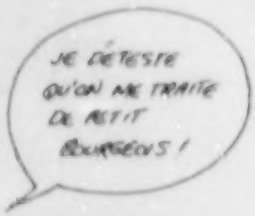
Cette activité pourrait aussi prendre l'allure d'une recherche d'équivalences, à l'aide de différents dictionnaires ou d'encyclopédies dont les entrées sont placées en ordre alphabétique.



Exemple:

au lieu de

- noirs ——— (nègres)
- indigènes ——— (sauvages)
- mariés de fait ——— (concubinage)
- pays en voie de développement ——— (pays sous-développés)



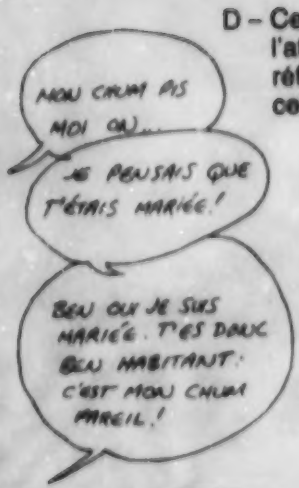
C – En utilisant des encyclopédies pour jeunes publiées à des époques différentes, les élèves cherchent deux articles portant sur le même sujet (les soins du corps, la famille, la voiture, etc.).

– Ils analysent ensuite ce qui est dit en essayant de comprendre pourquoi les informations ne sont pas les mêmes. Les raisons pourraient être d'ordre social, religieux, technique, culturel.

– Puis ils relèvent les mots et les expressions qui traduisent les informations dans le but de retracer des mots qui ont changé de sens, des mots qui ont maintenant une valeur péjorative ou méliorative, des mots qui explicitent aujourd'hui ce qui était jadis euphémisme, etc.

– Ils discutent des raisons qui font que certains mots ont une valeur méliorative ou péjorative.

D – Cette activité pourrait se terminer par l'écriture en équipe d'un texte où l'attitude des auteurs à l'égard du sujet traité (le rapport émetteur/ – référent) serait révélée uniquement par l'emploi de certains mots ou de certaines expressions à valeur méliorative ou péjorative.

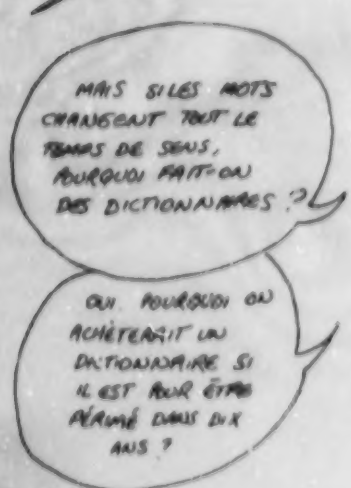


L'enseignant peut aider les élèves à se donner un corpus de mots. Ainsi, on peut se demander comment on nomme certaines réalités autour de nous.

Exemple: une maison peut être nommée cabane, ou château, ou cambuse, etc.

On peut voir que ces différentes dénominations ont une valeur méliorative ou péjorative. Selon le contexte, « cabane » peut signifier cambuse ou château tout comme « bagnole » peut signifier « minoune » ou automobile luxueuse. De même,

- *la terre peut signifier aujourd'hui le retour à l'équilibre avec la nature.*
- *la ville, rappeler le bruit, le chômage, le 9 à 5 (libération ou routine).*
- *les nègres: expression à valeur péjorative ou méliorative selon les personnes et les contextes. Ainsi certains groupes militants noirs se sont approprié le mot nègre, surtout depuis l'invention de « négritude » par Senghor pour affirmer leur différence et revendiquer leurs droits.*

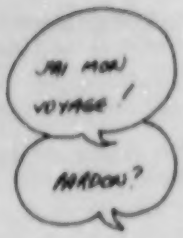


Ensuite les équipes échangent leurs textes et essaient d'en comprendre le point de vue.

C'est l'occasion de saisir la portée socioculturelle de certains mots et de certaines expressions utilisés couramment.

2 – *Amener les élèves à* EXPLIQUER CERTAINES EXPRESSIONS QUÉBÉCOISES À QUELQU'UN QUI N'EST PAS D'ICI.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...



- *Faire découvrir qu'il faut absolument tenir compte du récepteur quand on veut lui expliquer une réalité nouvelle.*
- *Voir que des expressions typiques prennent leur sens dans le vécu d'une collectivité.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Faire une liste d'expressions typiquement québécoises en cherchant dans un dictionnaire spécialisé.

Exemple: – *le diable est aux vaches*
– *virer son capot de bord*
– *danser plus vite que le violon*
– *il ne faut pas ambitionner sur le pain bénit*
– ...

Cette recherche pourrait aussi être faite à partir des expressions que les jeunes utilisent.

B – Trouver une explication qui permettrait de faire comprendre certaines de ces expressions à un Néo-Québécois, membre de la classe ou invité spécial.

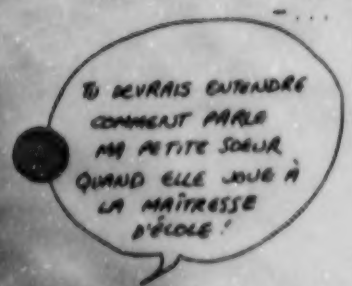
Dans l'explication, se soucier de faire connaître les contextes dans lesquels ces expressions sont employées.

C – Noter les problèmes rencontrés et donner les causes de ces problèmes.

Voir que ces causes sont reliées aux façons d'être et d'agir qui ont été ou qui sont toujours les nôtres comme peuple.

– Interroger le choix qu'on a fait des expressions à connaître et à expliquer.

C'est l'occasion de prendre conscience que nos choix ont été dictés par nos valeurs.
– *Certaines expressions nous paraissent belles et sont à conserver.*
– *Par contre, il y a des choses qui se disent et des manières de dire qu'on aime mieux ne pas mettre en évidence (prise de conscience des variétés de langue; de ce que la situation influe sur l'utilisation qu'on fait de la langue: – « On ne parle pas comme ça. » – « À l'école, on ne sacre pas. »)*
– ...



C'est l'occasion de sensibiliser les jeunes au fait que le langage provoque des réactions, qu'on lui « accole » certaines valeurs, que les mots eux-mêmes expriment des valeurs.

BIBLIOGRAPHIE

- **« Des bizarreries langagières » par Jacques Ferron, Escarmouches 2, chapitre 49, Leméac, 1975.**

- **« Le Québécois » en 10 volumes. . . » par Nicole Beaulieu, Actualité, février 1984, p. 16-17.**

  La démarche de Claude Poirier, linguiste, pour colliger le Trésor de la langue française au Québec.

- **« Nos dictons font la pluie et le beau temps » par Claude Turgeon, Châtelaine, décembre 1980.**

  Petite histoire de nos dictons sur la température et ce qu'ils signifient. Nombreux exemples.

- **« Trois dictons et Trois-Pistoles » par Jacques Ferron, Escarmouches 2, chapitre 21, Léméac, 1975.**

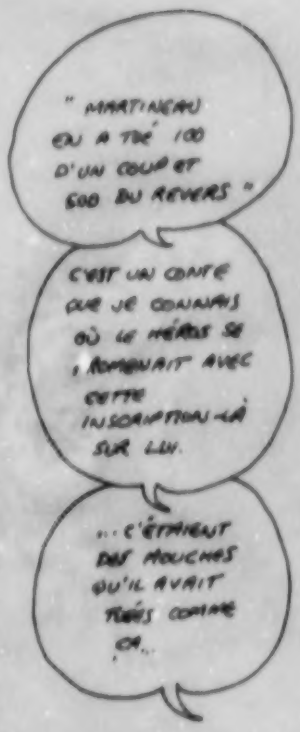
  L'origine du nom Trois-Pistoles et les dictons qui s'y rattachent.

- **D'autres articles sur la langue sont mentionnés aux activités 27, 28, 34 et 40.**

3 – *Amener les élèves à* COMPARER DES FAITS DIVERS POUR DÉCOUVRIR LEURS SIMILITUDES ET LEURS DIFFÉRENCES ET VOIR QUE LE FAIT DIVERS SATISFAIT UN CERTAIN BESOIN D'ÉMOTION ET D'IMAGINAIRE D'UNE COLLECTIVITÉ.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Voir l'importance que différents journaux accordent aux faits divers.*
- *Analyser le langage propre aux faits divers.*
- *Découvrir le type de récepteurs que ces textes visent.*
- *Constater que leur structure est toujours la même.*
- *Voir qu'il s'agit en fait de discours expressifs cherchant à provoquer l'émotion.*
- *Discuter l'importance du titre de ces discours.*

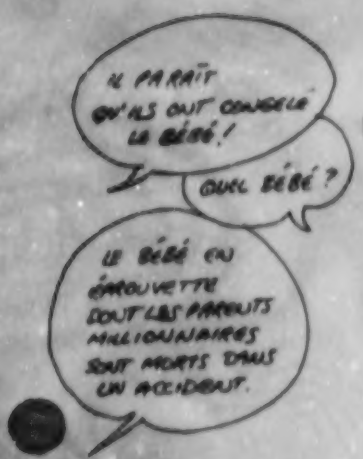


DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Feuilleter différents journaux, relever ceux qui publient le plus de faits divers et voir quels sont les sujets (événements) qui reviennent le plus souvent.

Afin d'aider les élèves à retracer les faits divers, l'enseignant pourrait leur donner les caractéristiques suivantes:

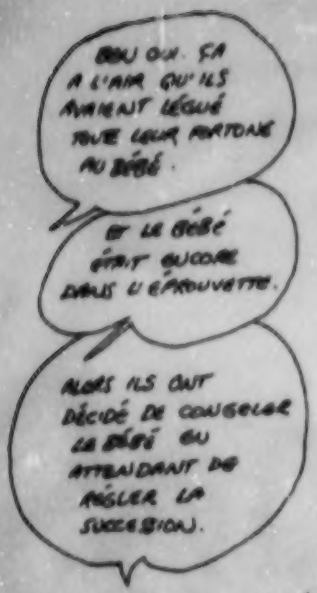
- *textes courts;*
- *construits sur le mode narratif;*
- *traitant d'un seul événement de l'actualité immédiate;*
- *s'intéressant surtout à l'insolite, aux événements qui défient les normes sociales et culturelles, les normes de la fréquence, de la technique, de la capacité humaine, bref, tout ce qui sort de la vie ordinaire, sans histoire;*
- *textes dont le titre joue un rôle important;*
- *textes qui cherchent à provoquer l'émotion;*
- *textes qui proposent des sujets de conversation quotidienne.*



B – Choisir ensuite une catégorie de faits divers (les potins, les crimes, les événements tragiques autres que les crimes, etc.).

– Analyser le contenu de quelques faits divers:

- *la description des personnes en cause (leur allure, leur physique, leurs antécédents, . . .),*
- *la description de l'événement,*
- *les causes, les conséquences,*
- *les lieux,*
- *les autres circonstances,*



- *les allusions à d'autres faits similaires,*
- *l'espace alloué à chacun des éléments du contenu.*

(Une grille Analyse de faits divers de type tragique *est proposée à la fin de l'activité).*

- **Constater les similitudes entre les différents faits divers – d'un même journal,**
  – de journaux différents.

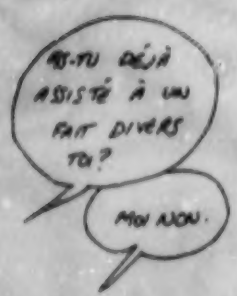
Ils traitent les événements à peu près tous de la même manière; les mêmes sujets reviennent sans cesse; le titre est accrocheur; certains mots et certaines expressions sont souvent utilisés; on y parle surtout du monde ordinaire; etc.

- **Constater des différences entre différents journaux**
  - **quant au contenu:**
    - *les faits relatés,*
    - *les personnes en cause.*
  - **quant au traitement de l'événement:**
    - *plus sobre ou plus provocateur,*
    - *plus de renseignements sur les victimes ou plus*
    - *de renseignements sur les agresseurs,*
    - *place des faits divers dans le journal,*
    - *espace alloué aux faits divers (nombre de faits divers),*
    - *typographie,*
    - ...

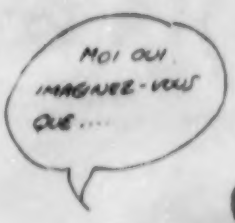
On peut alors remarquer que les journaux ne parlent pas tous des mêmes événements; que chaque journal vise un certain public, de là son choix d'événements. Cela sera d'autant plus facile à constater qu'on aura utilisé des journaux de quartier, des journaux régionaux, des journaux à potins en même temps que les grands quotidiens nationaux.

C – Faire ensuite la liste des mots et des expressions qui reviennent le plus souvent, compte tenu de la catégorie choisie en B.

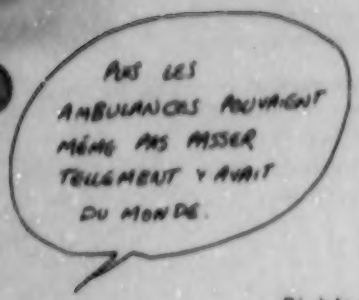
Exemple: – *un homme dans la trentaine,*
– *a fait irruption,*
– *a tiré à bout portant,*
– *le sang,*
– *les policiers sont sur sa trace (les limiers),*
– *la victime,*
– *transportée à l'hôpital,*
– *les dégâts,*
– *le cataclysme, la catastrophe,*
– *les vitres brisées – l'émotion du voisinage,*
– ...



– Amener les élèves à voir que toutes ces expressions cherchent à provoquer l'émotion chez les lecteurs.

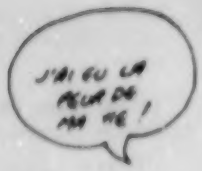


D – Organiser un débat afin de se demander si on a autant besoin d'émotions



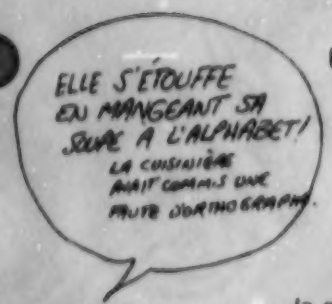
Éléments à discuter

- *S'il arrive un accident dans notre quartier, sommes-nous parmi les badauds?*
- *Quand nous achetons un journal, que lisons-nous en premier?*
- *Sommes-nous attirés par les illustrations (photos) et par les gros titres? (Durant ce débat, on pourrait retourner aux textes et discuter du rôle des titres donnés aux faits divers).*



- *Si, à la télévision, on nous relatait des événements sans nous montrer des images, serions-nous frustrés?*
- *Tout en étant « insolites », ces événements font-ils partie de la vie?*
- *Pourquoi a-t-on besoin d'insolite? A-t-on besoin de s'évader du quotidien?*
- *Ne peut-on rapprocher ces relations d'événements des conversations qui se tenaient jadis au magasin général, les rapprocher des rassemblements sur les places publiques ou dans les marchés qu'on nous montre parfois à la télévision, ou encore les rapprocher du potinage. . .?*

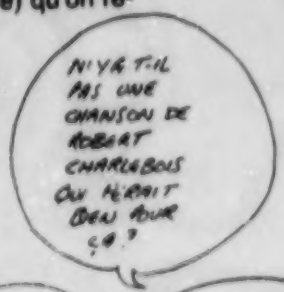
C'est l'occasion de prendre conscience que l'ensemble des faits divers est un témoin de la vie d'une collectivité, qu'il écrit une partie de la petite histoire, qu'il révèle la société, son organisation, ses normes, sa culture, ses valeurs.

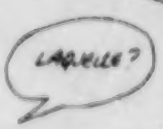


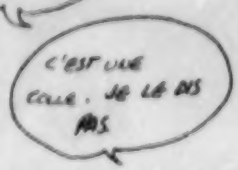
E - Terminer cette activité en demandant à chaque élève de se choisir un événement qu'il croit insolite (dans son milieu autant que possible) et d'écrire un fait divers en utilisant les mots et les expressions (les façons de dire) qu'on retrouve habituellement dans un fait divers.

On pourrait ensuite amener les élèves à comparer le fait divers au récit d'aventures. Cette comparaison porterait sur:

- *la structure du discours,*
- *la description des personnes et des personnages,*
- *les situations de vie qui y sont exploitées,*
- *les lieux,*
- *les objets,*
- *la langue utilisée,*
- *. . .*







BIBLIOGRAPHIE

- Faits divers. La nouvelle barre du jour, Nos 68-69, septembre 1978, Outremont, 186 pages.

  36 écrivains québécois écrivent un fait divers ou sur le fait divers.
  Entre autres, sur le fait divers:

  - *« L'irrésistible ascension de la page trois! » par Claude Jasmin.*
  - *« L'horrible, le savoureux quotidien » par André Major.*
  - *« Du sang à la six » par Monique Bosco.*
  - *« De l'intérêt général » par Marthe-Francine Tremblay.*

- **« Fait dix vers d'hiver divers d'été dettée fait nomène » par Jules Gritti, Communication et Langages, No 55, 1er trimestre 1983, 2e éd. Retz, France, p. 87 suiv.**

Relation d'une expérience de création de faits divers par le public et réflexion sur le rôle social du fait divers.

- **« Les faits divers, c'est aussi la vie » par Jean-Guy Dubuc**, La Presse, **octobre 1982.**

  Comment La Presse entend-elle traiter le fait divers.

- **« Les moyens de communication sociale: La Presse-1: Combat pour la liberté » par André Gascon.** Vidéo-Presse, **vol. V, No 7, mars 1976, p. 26.**

  Historique de la presse écrite: grandes agences de presse; rapport écriture/son/image.

- **« Les moyens de communication sociale: La presse-2: le droit d'être informé » par André Gaston,** Vidéo-Presse, **vol. V, No 8, avril 1976, p. 26.**

  Façon dont on fabrique un journal; les chaînes de journaux; la liberté de presse.

ANALYSE D'UN FAIT DIVERS DE TYPE TRAGIQUE

	Titre _____ _____ Source _____			Titre _____ _____ Source _____		
	1	2		1	2	
Présumé(s) criminel(s)						
Victime(s)						
Policiers Pompiers						
Événement						
Cause						
Conséquence						
Lieux						
Circonstances autres						
Allusions						

1) Indiquer l'ordre d'apparition de l'information.
2) Indiquer le nombre de lignes allouées à chacune des informations.

4 – *Amener les élèves à* RÉÉCRIRE UN FAIT DIVERS EN CHANGEANT DE POINT DE VUE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Constater que le récit des événements peut changer d'un émetteur à l'autre.*
- *Remarquer que chaque émetteur communique ses propres valeurs (sa perception du monde) dans son récit des événements.*
- *Voir les ressources de la langue que chaque émetteur utilise compte tenu de son point de vue sur l'événement.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

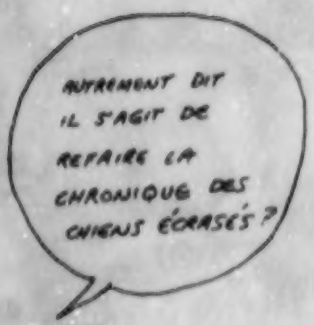
A – Amener tous les élèves à lire un même fait divers et à préciser à l'aide de la grille intitulée « Les rôles dans un fait divers », le rôle joué par toutes les personnes en cause.

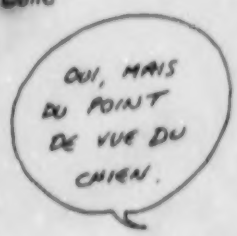
B – Ensuite, demander à chaque élève de choisir une des personnes (en cause directement, indirectement ou témoin) et de réécrire le fait divers selon le point de vue de cette personne.

Le texte pourrait être d'une longueur comparable à celle du récit du journaliste.

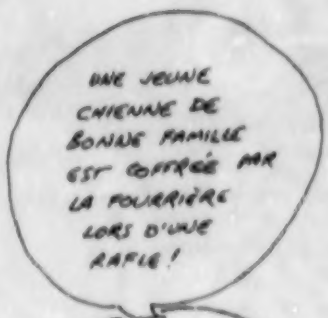
– Avant l'écriture, l'élève doit « visualiser » la personne dont il sera l'interprète.

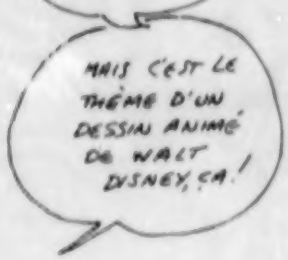
Pour faire ce travail, il relève les informations fournies par le texte et il les complète à partir de la représentation qu'il se fait de ce type de personne. À cette fin, une grille intitulée « Caractérisation du narrateur » est proposée à la fin de l'activité.





– Une fois cette réflexion faite, l'élève réécrit le fait divers de façon à ce qu'il soit conforme au point de vue de la personne choisie.





C – Amener les élèves à analyser les « écarts » d'un texte à l'autre.

Ce travail pourrait se faire en équipe et, si possible, toutes les personnes dont il était question dans le fait divers sont représentées dans chacune des équipes.

Questionnement:

– Façon de décrire les personnes en cause.

– Déroulement: – l'ordre des événements;
– l'importance accordée à chaque événement;
– la façon de décrire les événements (mots utilisés).

LA LITTÉRATURE POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS N'ADOPTE-T-ELLE PAS JUSTEMENT UN AUTRE POINT DE VUE QUE LA LITTÉRATURE POUR ADULTES ?

- *Attitude face aux événements:*
  - *revendications;*
    (accuse ou défend)
  - *indifférence;*
  - *associations – allusions.*

On attire ainsi l'attention sur ce qui permet de déceler le point de vue sur un événement.

C'EST ASSEZ JUSTE. PRENDS LES CONTES DU CHAT PERCHÉ DE MARCEL AYMÉ PAR EXEMPLE. DE QUOI AURAIENT-ILS L'AIR DU POINT DU VUE DES PARENTS ?

- **Amener les élèves à voir les raisons pour lesquelles un point de vue plaît plus qu'un autre:**
  - *à cause de l'événement;*
  - *à cause des personnes en cause:*
    - *leur image,*
    - *leur crédibilité,*
    - *leur statut social,*
    - *leur aspect physique;*
  - *à cause de la similitude avec un autre événement;*
  - *. . .*

D – Publier diverses versions du fait divers et vérifier leur portée.

- **Choisir, dans chaque équipe, le texte dont le point de vue est le plus marquant:**
  - *celui qui semble dire la vérité ou*
  - *celui dont la vision des choses est la plus sympathique ou*
  - *celui dont les préjugés défavorables transparaissent le plus ou. . .*
  - *. . .*
- *Procéder à l'amélioration des textes choisis.*

  On a un texte par équipe et ce texte n'est pas nécessairement le mieux écrit, mais celui dont le point de vue est le plus marqué. Il s'agit alors de revoir le texte tant pour le rendre le plus congruent possible avec le type de personne déterminé en B (les informations à taire, celles sur lesquelles il faut insister ou « glisser », la variété de langue, le ton, etc.) que pour améliorer la syntaxe et l'orthographe.

QUEL GENRE DE FAIT DIVERS EST SUSCEPTIBLE D'INTÉRESSER L'ÉCOLE ?

- **Distribuer les textes améliorés afin de trouver, par sondage, celui dont le point de vue est le plus apprécié dans l'ensemble de l'école.**

ON POURRAIT AUSSI REGARDER CE QUI SE PASSE QUAND UN FAIT DIVERS PASSE DANS LES ÉDITORIAUX ET LE COURRIER DES LECTEURS.

- **Après compilation des résultats, formuler quelques hypothèses sur les raisons de ce choix.**

  Tout ce travail n'aura évidemment de sens pour les élèves de l'école que dans la mesure où ils sont intéressés par le fait divers ainsi relaté ou dans la mesure où on les fait participer au jeu, à l'enquête.

BIBLIOGRAPHIE

- **Exercices de style de Raymond Queneau, coll. Folio, Paris, Gallimard, 1982, 158 pages.**

  Queneau s'amuse à réécrire le même fait divers selon divers points de vue, divers procédés d'écriture.

- **D'autres articles traitent du point de vue aux activités 6 et 11.**

LES RÔLES DANS UN FAIT DIVERS

	En cause directement (leur rôle)	En cause indirectement (leur rôle)
Les personnes		
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.-		
etc.		

CARACTÉRISATION DU NARRATEUR

- Qui
- Âge
- Habillement
- Langue parlée
- Condition sociale
- Métier
- Rôle joué
- Attitude
- Réaction
- Autre information

5 – *Amener les élèves à* ANALYSER UNE ILLUSTRATION ET SA LÉGENDE AFIN DE CERNER LES RAPPORTS ENTRE LES DEUX.

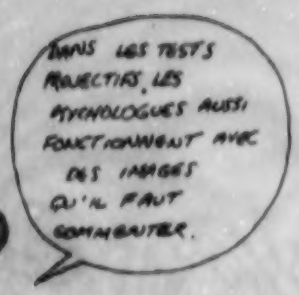
CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Voir les différentes interprétations qu'on peut donner à une « image » polysémique.*
- *Voir comment un texte peut donner du sens à une illustration.*
- *Analyser l'influence de l'image sur l'interprétation du texte.*
- *Constater que la signification d'un acte de communication dépasse le sens des phrases.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – **Distribuer une illustration (image polysémique), la même à toutes les équipes.**

On regarde la photo pour se donner une première interprétation.



– **Donner ensuite à chaque équipe une légende différente** (*par exemple, la photo et les légendes proposées à la fin de l'activité*). **Une équipe cependant ne reçoit pas de légende.**

B – **En équipe, faire l'analyse de la photo et de la légende reçues à l'aide de la grille intitulée** « Analyse des rapports entre une photo et sa légende ».

– **Une fois cette grille remplie, composer quelques lignes précisant ses interprétations: celle qui vient d'être faite à l'aide de la grille et celle qui a été faite en A.**

L'équipe qui n'a pas reçu de légende tente de s'entendre pour fournir une interprétation unique, sinon elle en propose plusieurs en les justifiant.

C – **Faire ensuite un tableau-synthèse du travail de chaque équipe.**

ÉQUIPES	ILLUSTRATION (Éléments signifiants)	LÉGENDE (Mots clés)	INTERPRÉTATION
1			
2			
3			
4			

D'AILLEURS DANS UN JOURNAL, LA COMPOSITION DE LA LÉGENDE NE REVIENT-ELLE PAS À LA RÉDACTION PLUTÔT QU'AU JOURNALISTE ?

Les élèves se rendent alors compte que les légendes sont différentes. On les fait connaître pour comprendre le fait que chaque équipe a vu des choses différentes. On observe les différences.

On constate la polysémie de l'image et l'influence du texte sur l'interprétation de l'image (rapport texte-image).

D – Annoncer qu'une seule légende accompagnait la photo et proposer de l'identifier.

Pour ce faire, chaque équipe essaie de défendre sa propre légende et son texte, en s'appuyant sur ce qu'elle a vu dans la photo. L'équipe qui n'avait pas de légende défend ce qu'elle a vu dans la photo.

N.B. La légende de la Pologne est la légende originale.

ET LE SENS DE LA LECTURE EST EN PARTIE CONSTRUIT PAR LE LECTEUR.

Cette discussion devrait amener les élèves aux conclusions suivantes:

- *une image peut avoir plusieurs sens;*
- *elle influence toujours un texte, elle ajoute du sens;*
- *on voit une image différemment parce qu'on y projette ses propres valeurs; l'interprétation est fonction de la façon de voir le monde;*
- *une image peut modifier la signification d'un texte (pouvoir de l'émetteur);*
- *un texte peut modifier la signification d'une image (pouvoir de l'émetteur);*
- *l'information complète est à trouver dans le rapport image-texte.*

E – Pourquoi ne pas aller regarder les illustrations dans des journaux, des revues, des encyclopédies, des manuels scolaires, etc.?

MOI QUAND JE LIS UNE REVUE, JE NE REGARDE QUE LES IMAGES !

- **Donner une première interprétation après avoir regardé l'illustration et sa légende.**
- **Donner une deuxième interprétation (compléter la première) après avoir remarqué les dimensions de l'illustration, l'endroit où elle est placée, le style du dessin, ce qui est mis en évidence, ce qui est flou, le choix des couleurs, etc.**
- **Enfin voir quel est son rapport à l'article, au texte qu'elle accompagne.**

F – On pourrait refaire une activité semblable, mais en demandant cette fois aux élèves de trouver une illustration polysémique accompagnée d'une légende. Le jeu consisterait alors à inventer plusieurs légendes pour une même illustration.

BIBLIOGRAPHIE

- **Des articles traitent du rapport image-texte à l'activité 14.**

22. Cette photo est parue dans le magazine *Life*, vol. V, no. 1, 1981.

DES LÉGENDES

Pologne: Les paysans du village de Bodzentyn supportent un ennuyeux passe-temps national: faire la queue pour du pain.

(*Life*; janv. 1982.)

Grand succès du dernier Lelouch « Les uns et les autres ». Même dans les campagnes françaises, les gens attendent avec impatience devant le cinéma du village.

(*Paris-Match*; sept. 1981.)

Quand la bureaucratie est au pouvoir, le peuple attend.

(*Le Nouvel Observateur*: oct. 1979.)

Des familles de cultivateurs, devant un abattoir, protestent contre le ralentissement de la production du porc.

(*L'Actualité*: déc. 1981.)

ANALYSE DES RAPPORTS ENTRE UNE ILLUSTRATION ET SA LÉGENDE

Illustration **Éléments signifiants (pour nous)**	*Légende* **Mots clés (pour nous)**	*Notre interprétation*

6 – *Amener les élèves à* ANALYSER DIVERSES FAÇONS DE TRAITER UN MÊME ÉVÉNEMENT D'ACTUALITÉ.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À. . .

- *Voir que l'information donnée et l'attitude du « journaliste » ou du journal s'explique par les valeurs auxquelles il croit, d'une part, et par les valeurs qu'il prête aux lecteurs, d'autre part.*
- *Remarquer que l'attitude change selon l'époque et selon le contexte social.*
- *Analyser le langage que le journaliste utilise pour toucher le lecteur auquel il s'adresse.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Choisir un sujet qui fait la une de plusieurs journaux d'un même pays.

On pourrait aussi travailler avec les articles sur la prostitution reproduits dans le premier fascicule.

OU ENCORE CHOISIR UN SUJET QUI FAIT LA UNE DANS UN JOURNAL ET VOIR OÙ IL EST PLACÉ DANS D'AUTRES !

B – Dire pourquoi cet événement est sensationnel.

- **À cause des personnes?**
- **À cause du moment de l'année où l'événement s'est produit?**
- **À cause de l'importance de l'événement?**
- **À cause de la situation sociale qui a cours au moment où l'événement se produit?**
- **À cause de l'orientation du journal?**

C – Relever des informations (en faire une liste la plus exhaustive possible) et noter les mots et expressions qui traduisent les événements.

On pourrait utiliser la grille intitulée « Le traitement de l'information » proposée à la fin de l'activité.

- **Une fois les listes constituées, relever les différences quant aux informations fournies, quant au choix des mots, etc. (voir la première partie du troisième chapitre).**
- **De cette observation, dégager les intentions du journaliste et du journal. En arriver à l'idéologie du journal et préciser le type de récepteurs auxquels il s'adresse.**

Y A-T-IL UNE PRESSE DE GAUCHE AU QUÉBEC ? UNE PRESSE DE DROITE ? COMMENT PEUT-ON REPÉRER LA MARQUE DE LA GAUCHE ET DE LA DROITE DANS LE LANGAGE ?

D – Choisir un événement tiré de l'actualité (du milieu) et le raconter (article d'information) en ayant préalablement précisé le point de vue et déterminé le type de lecteurs auxquels on s'adresse.

Ce travail se fait en équipe et chaque équipe s'adresse à une catégorie particulière de lecteurs.

- **Analyser les textes. Constater la différence entre les points de vue; relever les valeurs prônées ou évoquées, les perceptions traduites, etc.**

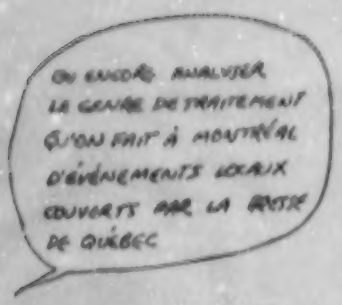
UN JOURNAL CHINOIS ?

Pourquoi ne pas faire connaître ces diverses versions par la production d'un journal chinois?

E – On pourrait aussi choisir un sujet traité avec un écart de plusieurs années.

Exemple: la mort de Kennedy.

- *Un article paru en 1963 au moment de la mort de John F. Kennedy.*
- *Un autre article paru récemment pour le 20e anniversaire de sa mort.*



Analyser les informations fournies par les deux articles.

Analyser surtout les attitudes, les conclusions et l'image de Kennedy qui transpire dans chaque article.

Se demander si l'image du président défunt est demeurée la même. Répondre à cette question à partir des mots et expressions utilisés dans les deux articles.

F – Conclure par la rencontre avec un journaliste ou par une table ronde sur le rôle du journaliste ou par la visite d'un journal ou par l'inventaire des journaux disponibles dans la région, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- **« C'est marqué su l'journal » de Pauline Julien, disque En scène, DERAM LONDON DEF — 124.**
- **« Ce fou de Plume » et « Plume Latraverse », dans Cris et écrits de Plume Latraverse, Verchères, Ed. Rebelles, 1983, p. 194-195.**

  Deux critiques contradictoires d'un spectacle de Plume à Paris, en 1980.

- **« Plume Latraverse » par Pierre Bellemare, Vidéo-Presse, vol. XI, No 5, 1982, p. 47.**

  Opinion sur le disque Livraison par en arrière D 81 PFC80647 CBS et texte de la chanson « Chanson Nette ».

- **Le Québec en revues, No 5, 1984-85 par l'Association des éditeurs de périodiques culturels québécois, 24 pages.**

  Présentation des revues culturelles québécoises.

- **« Du spectacle au meurtre de l'événement: reportages, commentaires et éditoriaux sur un même événement », Pratiques, No 14, p. 21 et suiv.**

  Analyse d'une manifestation en France. Analyse détaillée des récits (discours variés) de cette manifestation.

- **« Québec: Mecque des mags ou les revues re-vues » par Marcel Calfat, dans La tournée, vol. 3, No 1, 1er mars, 15 avril, Québec, p. 13-14.**

  Présentation des 28 revues publiées dans le Québec métropolitain, à part La tournée.

- **D'autres articles traitent du journal à l'activité 3.**

LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

	Article 1	Article 2
Provenance - Agence soviétique - Agence de l'Europe (AFR/REUTER) - Agence américaine (PC-AP) - Journaliste		
Émetteur - Journaliste connu, réputé pour . . . - Journal dont les tendances sont connues - Émetteur d'un article d'information - Émetteur d'un éditorial		
Époque de position - Durant l'événement - Quelque temps après		
Récepteur - Public auquel s'adresse le journal		

7 – *Amener le groupe d'élèves à* CONSTITUER SA PROPRE BANQUE DE TEXTES À CARACTÈRE INFORMATIF AFIN DE PROVOQUER DES PRATIQUES DE LECTURE NOMBREUSES ET VARIÉES, EN FONCTION DES INTÉRÊTS DU GROUPE.

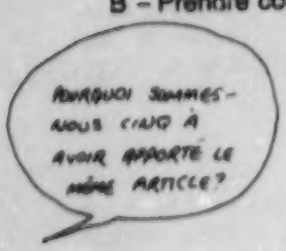
CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

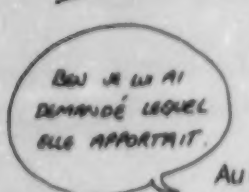
- *Donner aux élèves l'occasion de collaborer au choix des textes à lire.*
- *Donner l'occasion de faire lire des textes nombreux et différents sans que l'enseignant ou l'enseignante les ait tous lus au préalable.*
- *Prendre conscience des critères qui motivent le choix des textes et des valeurs que ces critères révèlent.*
- *Regrouper des textes en fonction des réalités qu'ils traitent.*
- *Réfléchir sur le rôle des titres (langue et graphisme) et des illustrations dans l'anticipation du contenu.*
- *Comparer les informations contenues dans des articles différents et faire des hypothèses sur les causes de ces différences.*
- *Développer l'habitude de tenir compte de la situation de communication dans la construction de la signification d'un discours.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Demander à tous les élèves d'apporter un article à caractère informatif (journal ou revue) lié ou non à l'actualité.

B – Prendre conscience des raisons ou des critères des choix arrêtés.





Les élèves sont invités à participer à un court échange autour de deux questions:

- *Pourquoi avoir choisi tel article plutôt que tel autre? (sujet intéressant, sujet à la mode, titre attirant, informations surprenantes, longueur de l'article, le journal ou la revue traînait à la maison, il n'y avait pas d'autre journal ou d'autre revue disponible, etc.)*
- *Comment cet article a-t-il été choisi? (par le titre seulement, par une lecture en diagonale, par une lecture attentive, grâce à un souvenir (article déjà lu), grâce à une conversation familiale, par intérêt pour l'illustration, pour la présentation typographique, etc.)*

Au cours de cette discussion, l'attention des élèves est orientée vers certaines de leurs valeurs (raisons de leur choix) et vers certaines valeurs de leur milieu (que révèle la présence ou l'absence de tel journal ou de telle revue à la maison?).

C – Faire un premier classement à partir des titres.

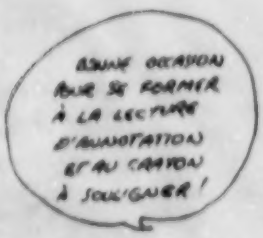
- *Après avoir recueilli les articles apportés, un ou une élève volontaire lit à haute voix les titres d'articles et la classe regroupe les articles selon les contenus que les titres permettent d'anticiper.*

- *Pendant ce temps, un autre élève inscrit au tableau les décisions du groupe.*

D – Toujours à partir des titres, réduire le classement effectué en C à cinq ou six grandes catégories et donner un nom à chacune.

E – Constituer cinq ou six équipes de travail (selon le nombre de catégories), remettre à chaque équipe les articles d'une catégorie, un grand carton et une feuille de consignes. Les consignes données aux équipes pourraient être les suivantes:

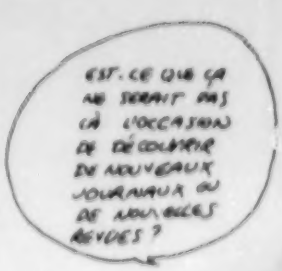
- *Lire chacun des articles et souligner les informations importantes en sachant bien pourquoi on les souligne.*
- *Décider (après la lecture) si tous les articles reçus sont placés dans la bonne catégorie. Si un article ne cadre pas bien, préciser et noter pourquoi, décider en équipe à quelle autre catégorie il conviendrait et aller le remettre à l'équipe en cause. Cette nouvelle équipe décidera de garder ou de rejeter l'article en ayant soin de bien savoir pourquoi.*



- *Placer enfin les articles retenus sur le carton et y inscrire en majuscules le nom de la catégorie. (Ex.: Arts, faits divers, technologie etc.)*

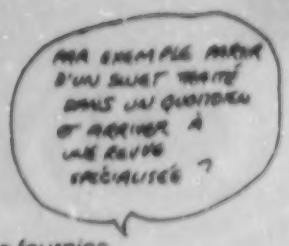
F – Mettre en commun le travail précédent au moyen d'une discussion orientée vers les points suivants:

- *Le changement de catégorie de certains articles (raisons).*
- *Le rôle du titre, parfois bon indicateur, parfois trompeur, parfois accrocheur. (Raisons: il donne les mots clés il suggère une fausse hypothèse de contenu, il dissimule le point de vue réel de l'auteur ou son intention comme émetteur, il met en évidence un aspect que l'auteur privilégie, il est fabriqué à l'aide de procédés linguistiques subtils, signifiants, suggestifs, etc.)*
- *Les informations soulignées (raisons).*
- *Les informations soulignées par rapport aux informations qu'on aurait souhaité lire (la liste de ces dernières pourrait être relevée par un élève qui la remettait ensuite au groupe).*
- *La possibilité ou l'impossibilité de tout trouver dans un seul article.*
- *La recherche des raisons possibles des choix d'informations faits par l'auteur ou le journal ou la revue:*
  - *lecteurs visés*
  - *intention de l'auteur*
  - *spécialisation ou non de la revue ou du journal*
  - *valeurs*
  - *option politique*
  - *etc.*



G – Établir un consensus sur la catégorie d'articles **(parmi les cinq ou six) qui suscite le plus grand intérêt dans le groupe.**

H – Inviter les élèves à trouver d'autres articles qui pourraient appartenir à la catégorie retenue, mais surtout qui pourraient fournir les informations désirées. (voir liste faite en F)



I – Lire les nouveaux articles (lecture commune ou en petites équipes, selon le nombre d'articles apportés par les élèves et l'enseignant ou l'enseignante.

- *Les élèves peuvent comparer à nouveau les informations fournies par les différents articles et faire une synthèse des divers points de vue émis sur le sujet: noter les oppositions, les similitudes, les recoupements. Ils discutent ensuite des causes possibles des différences (l'auteur, ses fonctions, ses intentions comme émetteur, ses valeurs, les exigences du journal ou de la revue, etc.).*
- *Les élèves peuvent vérifier s'ils ont trouvé ou non les informations désirées. Si non, ils peuvent ensemble inventorier les sources possibles où aller puiser, en laissant ensuite à chacun le soin de poursuivre ou non sa quête d'information.*

8 – *Amener les élèves à* PRENDRE POSITION SUR UN SUJET « CHAUD » À PARTIR DE L'ANALYSE D'UN ÉDITORIAL OU D'UN ARTICLE CRITIQUE D'IL Y A PLUSIEURS ANNÉES.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Observer dans quelle mesure l'auteur de l'article traite objectivement l'information.*
- *Relever les éléments du discours qui révéleraient l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit.*
- *Bâtir une argumentation qui tient compte des valeurs d'une époque donnée.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Analyser les indices qui peuvent informer sur l'attitude du journaliste à l'égard du sujet.

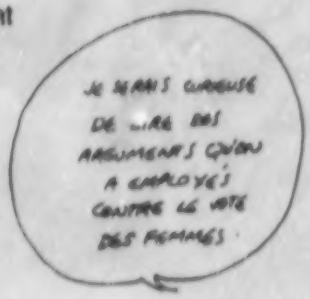
Une grille intitulée « Attitude de l'émetteur à l'égard du sujet traité » est proposée à la fin de l'activité.

– Une fois cette analyse terminée, faire collectivement une synthèse, dire quel message se dégage de cet éditorial.

B – Se demander alors si une certaine partie de la population pouvait s'opposer à l'opinion émise par le journaliste.

– Établir les caractéristiques des personnes qui pouvaient s'opposer à cette prise de position:

- *leur condition sociale,*
- *leur situation familiale,*
- *leur métier,*
- *leur âge,*
- *leur degré d'instruction,*
- *leur milieu de vie,*
- *leur région,*
- *leurs valeurs,*
- *etc.*



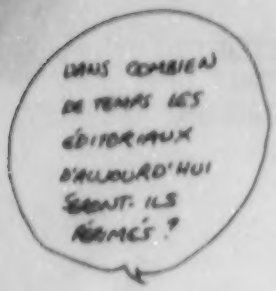
C – Jouer le jeu et bâtir une opposition « farouche » à l'opinion du journaliste, compte tenu de l'époque.

Ce travail peut se faire en équipe.

Il faudra tenir compte des caractéristiques précédemment identifiées.

– Identifier les concessions qui ont dû être faites pour bâtir l'argumentation.

- *Quelles valeurs ont-ils dû laisser tomber?*
- *Quels sont les tiraillements intérieurs qu'ils ont ressentis?*
- *Est-ce que le débat sur ce sujet est toujours quelque peu d'actualité?*
- *Est-ce que cette question pourrait être de nouveau débattue dans le contexte actuel?*



- *Sinon, quelles sont les raisons qui empêchent que ce débat soit de nouveau d'actualité?*
- *Et si ce débat revenait, ou un débat sur un sujet semblable, quelle serait leur prise de position?*
- *Est-ce que leurs arguments pourraient s'apparenter à ceux employés par le journaliste dans le texte original ou à ceux des gens de l'époque qui s'opposaient à cette idée?*
- *Établir les différences.*

D – Dresser une liste de sujets que la classe considère comme des sujets « chauds », semblables à celui qui a été analysé (sujets déclenchés par des événements vécus par la classe ou par l'école, préoccupations sociales des jeunes, etc.).

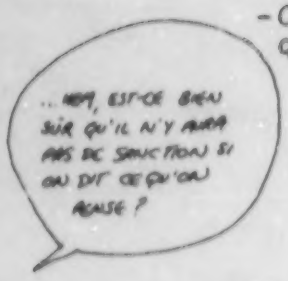
– Prendre position et justifier cette position.

Cette prise de position pourrait être exprimée dans un débat, dans un bref exposé qu'une délégation d'élèves fait à la direction de l'école, dans une lettre d'opinion ou un article critique qui pourrait être publié dans le journal de classe ou d'école, etc.[23]

LES JUNGLERIES

La préparation de cette prise de position pourrait se faire ainsi:

- *On prend d'abord le pouls de la classe, on compile les* pour, *les* contre, *les* indécis.
- *On fait, lors d'un remue-méninges, une liste des raisons qui expliquent l'opinion* pour, *l'opinion* contre.



- *Chaque personne ou chaque équipe se sert de cette liste pour asseoir la position qu'elle défendra par la suite.*

Après avoir pris connaissance des diverses opinions, on reprend le pouls de la classe et on demande à ceux qui le veulent d'expliquer leur changement d'opinion.

---

23. Cette bande dessinée est paru dans *Le Soleil*, le 16 février 1984, D-13.

BIBLIOGRAPHIE

- « Le jeu, une maladie psycho-sociale » par Claude Marcil, Québec Science, janvier 1977, p. 15-18.

  Une maladie, un engrenage, un rêve et l'escalade des dettes.

- « 3 fusées pour 30 sous » (les jeux vidéo) par Benoît Aubin, L'actualité, octobre 1982.

  La fièvre de jouer et de devenir le jeu lui-même. Un adulte a joué et s'est fait prendre au jeu.

- « Le mensonge et la vérité » par Patrick Emiroglu et Jean-Marie Bertrand, Québec Rock, avril 1984, p. 26 et suiv.

  Michael Jackson présenté comme produit de consommation bien « orchestré » et bien monté.

- « Michael Jackson le nègre blanc d'Amérique » par Jacques Dufresne, La Presse, 9 mars 1984, A-6.

  Même s'il est difficile, cet article a été retenu à cause de la portée sociale du phénomène Michael Jackson et des vives réactions que l'article a suscitées.

- Opinions des lecteurs répondant au billet de Jacques Dufresne sur Michael Jackson, La Presse, mars 1984.

- « La parabole des frères ennemis » par Claude Poliquin, Le Soleil, 1er décembre 1976, A-5.

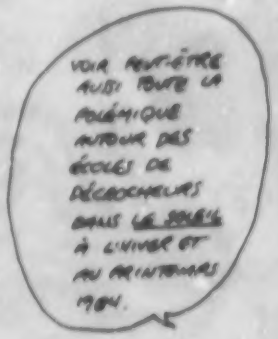
  « L'affrontement Trudeau-Lévesque » lu à travers le prisme d'une oeuvre littéraire classique: La Thébaïde ou les Frères ennemis de Racine. Article intéressant, à comparer avec l'éditorial « Le départ de leaders fatigués ».

- « Le départ de leaders fatigués » par Jacques Dumais, Le Soleil, 7 septembre 1983.

  René Lévesque et Pierre Trudeau doivent-ils, peuvent-ils se retirer?

- « Le rock: véhicule d'idées et de concepts nouveaux » par Jacques Marois, Le Soleil, 16 décembre 1972, p. 53.

  Sur la drogue, l'écologie, etc.



ATTITUDE DE L'ÉMETTEUR À L'ÉGARD DU SUJET TRAITÉ

1 - La situation de communication

- Relever les indices qui révèlent l'identité, le statut de l'émetteur, ses relations avec le sujet, les récepteurs, etc.
  - *vocabulaire neutre/subjectif (voir, au 4e chapitre du 1er fascicule, la grille* Vocabulaire subjectif de l'émetteur);
  - *pronoms de la 3e personne/1re personne;*
  - *tournures impersonnelles;*
  - *marqueurs de relation;*
  - *allusion à d'autres faits similaires;*
  - *variété de langue;*
- Se demander ce qu'ils révèlent de l'attitude du journaliste.

2 - Le fonctionnement de la langue

- Construire les réseaux sémantiques qui circulent dans le texte en repérant les mots ou expressions redondantes:
  - les répétitions et pronominalisation: Exemple: Abitibi-Témiscamingue, Abitibi, il, elle;
  - les redondances synonymiques (descriptives ou qualifiantes): Exemple: région administrative 08, cette région, ce paradis ou ce pays isolé, etc.
- Formuler des hypothèses de signification qu'on pourra vérifier par l'étape 3 et confirmer ou infirmer au moment de la synthèse.

3 - Le fonctionnement du discours

- Porter attention:
  - *à l'ordre des arguments;*
  - *aux marqueurs de relation;*
  - *aux procédés de mise en valeur;*
  - *aux allusions;*
  - *aux références à des autorités;*
  - *aux jugements de valeurs qui servent d'argument.*
- Se demander en quoi les informations recueillies révèlent l'attitude du journaliste.

8 – *Amener les élèves à* ANALYSER DES CONTRATS OU DES JUGEMENTS AFIN DE VOIR QUE LA LANGUE DITE SPÉCIALISÉE EST PORTEUSE DES VALEURS D'UNE ÉPOQUE OU D'UNE COLLECTIVITÉ.

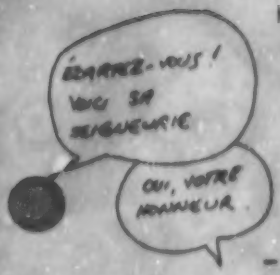
CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Analyser le vocabulaire spécialisé afin de voir la réalité sous-jacente.*
- *Voir que les contrats et les jugements sont les reflets d'une époque ou d'une collectivité.*
- *Constater que l'ironie prend parfois sa source dans la portée sociale de certains mots.*
- *Découvrir que certains discours humoristiques sont une critique de la société.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

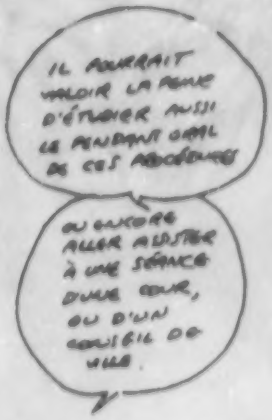
A – Faire une liste de contrats qui peuvent être passés entre deux personnes.

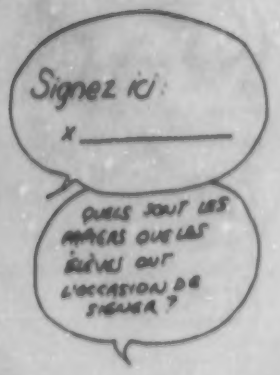
Exemple: – *contrat de mariage,*
– *contrat d'hypothèque,*
– *contrat d'achat,*
– *contrat d'emprunt,*
– *contrat d'assurances,*
– *bail,*
– . . .



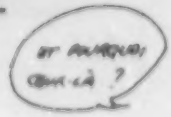
– Choisir un ou plusieurs contrats et observer de quelle façon on nomme certaines réalités.

– *les personnes en cause,*
– *les rapports entre ces personnes,*
– *l'année de l'acte,*
– *les circonstances de l'acte,*
– *l'événement dont il est question,*
– *les circonstances de cet événement,*
– *les conséquences de cet acte,*
– *les obligations de cet acte,*
– *le rôle des paragraphes,*
– *le rôle de la ponctuation,*
– *le type de phrases,*
– *le caractère d'imprimerie,*
– *la disposition du texte,*
– . . .





– À partir de ces constatations, découvrir le sens qui se dégage de ce texte, découvrir le reflet qu'il donne de l'organisation sociale, nommer certaines valeurs socio-culturelles qu'il communique.



B – On pourrait aussi analyser des textes de jugements (puisqu'ils sont des contrats):

- *des jugements de divorces,*
- *des jugements à propos de crimes courants, ex.: vol à l'étalage,*
- *des jugements à propos de viols,*
- *des jugements à propos de fraudes.*

Exemple:

Comparer deux jugements de divorce au Québec, l'un étant intervenu vers les années 1950 et l'autre, récemment.

Établir la comparaison à partir des éléments suivants:

- *façon dont on nomme les personnes en cause,*
- *lieu de leur résidence,*
- *au nom de qui intervient-on?*
- *façon dont on nomme les fautes reprochées,*
- *conséquences,*
- *obligations stipulées dans les deux jugements,*
- *l'importance relative de ces obligations,*
- *façon de nommer les enfants, s'il y a lieu,*
- *. . .*

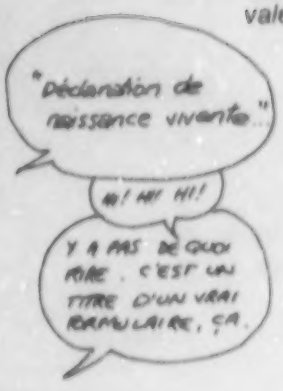
En faisant ce travail, relever les expressions, les phrases qui se veulent neutres et voir comment elles transmettent quand même les valeurs d'une époque ou d'une collectivité.

C – On pourrait faire le même travail que celui qui est proposé en A et en B à partir de types de contrats que les élèves connaissent bien ou qui peuvent les concerner plus directement à ce moment:

- *règlements d'école, d'association, etc.*
- *formulaires d'inscription au cégep, à un collège privé, à un collège réservé à une élite (par exemple, Lester B. Pearson qui décerne le baccalauréat international).*
- *formulaires de demande de bourse, d'assurance-chômage, d'emploi, d'aide sociale, etc.*
- *formulaire de demande de participation à des programmes d'échanges, de participation à Katimavik, etc.*

En plus des éléments énumérés dans les autres étapes, il serait opportun de se demander: Qui écrit? À qui? Dans quelle intention? À quel sujet?

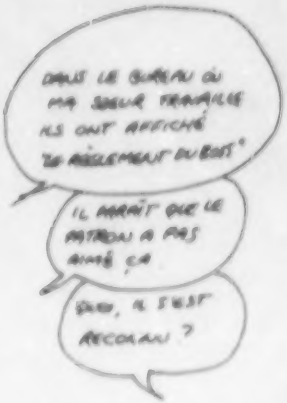
Les différences linguistiques seront sûrement significatives, révélatrices d'une organisation sociale, de valeurs socioculturelles.



D – Cette activité pourrait se terminer par la production d'un texte expressif (drôle ou ironique) à propos d'un de ces types de textes.

Ce travail peut être fait individuellement ou en équipe.

– Une fois ce travail fait, chaque équipe révèle les éléments du contrat (mots ou réalités) sur lesquels elle s'est appuyée pour faire son texte expressif. Voir que c'était parce que ces éléments sont porteurs des valeurs socioculturelles qu'elle a pu les caricaturer.



BIBLIOGRAPHIE

Des contrats-types, de vieux contrats, des formulaires de toutes sortes sont assez faciles à trouver. Nous proposons plutôt ici des articles d'information (sur des lois, des règlements) qui permettent aussi de constater la culture (manière de vivre) d'une société.

- « **Consommation, Vos armes citoyens!** » **par Jean-Claude Labrecque, Châteleine, oct. 1980, p. 21-22.**

  Renseignements sur : - L'Office de la protection du consommateur - Consommation et Corporations Canada - La Régie du logement - La Cour des petites créances - La Commission des services juridiques - L'Office des professions et des corporations professionnelles - La Commission des droits de la personne - Communication-Québec - Le Protecteur du citoyen.

- « **Écoliers protégés par une charte des droits et libertés** » **à Saint-Roch-des-Aulnaies, par Pierre Asselin,** Le Soleil, **4 avril 1984, B-1.**

  Pourquoi une charte des écoliers. Réaction de certains jeunes et de certains adultes.

- « **En consultant le règlement** » **par Brigitte Duhamel,** Pratiques, **No 30, juin 1981, p. 27 et suiv.**

  Article s'adressant aux enseignants: « Pourquoi et comment lire des règlements de l'école en classe de français ». Réflexion et exemples d'analyse (éducation, sport).

- J'me marie. L'amour, l'eau fraîche . . . et la loi, **document d'information à l'invention des futurs époux,** Conseil du statut de la femme, **ministère de la Justice, 1983.**

- La clé, **Le guide des relations propriétaires-locataires,** Régie du logement, **Gouvernement du Québec.**

  L'essentiel de la loi sur la Régie du logement. Droits et devoirs des propriétaires et des locataires.

- Le petit almanach illustré de l'habitant **par Pierre Des Ruisseaux, Coll. Connaissance des pays québécois, Ed. de l'Aurore, 1974, 140 p.**

  Comme dans tous les almanach, on trouve là une foule de renseignements sur les us et coutumes d'autrefois; des conseils y sont donnés selon les saisons; un index permet une consultation rapide; une bibliographie complète les informations.

- « **Les arcades: jeux interdits?** », **par Jocelyn Philibert,** Justice, **nov. 1983, p. 18-21.**

  Information sur la loi qui interdit les jeux aux moins de 18 ans. Les arcades et les vols, les drogues, la prostitution, etc. Une entrevue avec le commandant Yvon de Grâce, de la CUM, section Moralité et Stupéfiants.

- Les jurés, **Ministère de la Justice, 1981.**

  Qu'est-ce qu'être juré? Le rôle social du jury. Les conditions de vie d'un juré.

- « **Les programmes de français de 1840 à nos jours** » **par Réal Labonté,** Québec français, **No 38, p. 49.**

  Ce que nos élèves devaient savoir et ce qu'ils doivent maintenant savoir. Contenus.

- « **Pour les 12 à 16 ans: profiter de l'été pour apprendre la bourse** » **par Alain Kradolfer,** Finance, **No 36, juin 1983, p. 4.**

  Un camp de jour pour initier les jeunes à la vie économique, à la bourse et à l'informatique.

- « **Pris en flagrant délit** » **par Kay Speed Kelly,** Le consommateur canadien, **No 10, oct. 1983, p. 34-38.**

  Lois canadiennes sur les jeunes contrevenants.

- « **Règlements généraux pour la police** » **(1683)** Le journal Boréal Express, **1524-1760, Ed. du Boréal Express, p. 6.**

10 – *Amener les élèves à* FAIRE L'EXAMEN DE BOÎTES DE CONSERVES, POUR PRENDRE CONSCIENCE DE DIVERS REGISTRES DE L'ÉCRITURE, DES PLUS FONCTIONNELS AUX PLUS LUDIQUES OU ARTISTIQUES.

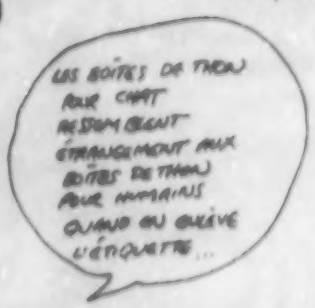
CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Découvrir la place importante qu'occupe la lecture dans la vie quotidienne.*
- *Sensibiliser à l'analphabétisme contemporain.*
- *Examiner l'étiquette d'un produit.*
- *Constater qu'une étiquette n'est pas une marque neutre d'un produit, mais qu'elle tend à faire vibrer des « cordes sensibles » de l'acheteur éventuel.*
- *Explorer, par une pratique d'écriture, la notion de genre.*
- *Donner une occasion de jouer avec le langage, de faire une expérience de recherche créatrice.*
- *Susciter des pratiques de lecture diversifiées dans un même groupe.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Lancer un débat ou encore donner un paragraphe à écrire sur le thème: « À quoi sert de savoir lire? »

La question est scolaire, tant mieux, car on prend les jeunes où ils en sont.



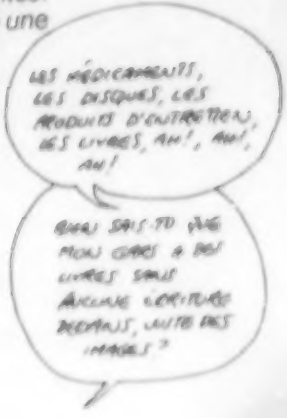
– À partir des réponses des jeunes, lancer l'idée d'un jeu: un échange de boîtes de conserves dont on a soigneusement ôté et conservé les étiquettes. Chacun et chacune apportent en classe une boîte de conserves anonyme, l'échangent pour une autre et repartent chez eux avec la consigne d'observer et de noter ce qui se passera à la maison quand ils la remettront dans le garde-manger ou qu'ils demanderont à l'utiliser pour un repas, etc. Une semaine plus tard, on met en commun les résultats de l'expérience.

On choisit ensuite un cheminement parmi les possibilités suivantes. Nous suggérons entre autres de réaliser C, E ou F et G comme une suite indissociable de A.

B – Faire l'inventaire des autres produits de la maison où l'écriture est indispensable ou tout au moins très importante.

On insiste alors sur la présence quotidienne de l'écriture.

C'est peut-être l'occasion de prendre conscience de l'analphabétisme. Des revues, des dépliants de certains organismes, des articles de journaux en font état. On peut s'informer sur les causes et les conséquences



de ce fléau et sur ce qui se fait pour contrer ce phénomène, tant au Québec que partout dans le monde.

C – **Faire une lecture collective du contenu des étiquettes conservées et établir, en utilisant le tableau, le** portrait-type **d'une étiquette de boîte de conserves avec ses** variations principales: **nom du produit, capacité, marque, ingrédients, images, messages incitatifs, recettes, codes, etc.**

On insiste alors sur la notion de genre *et on peut faire le parallèle avec un genre littéraire: par exemple en quoi l'étiquette d'une boîte de conserves et le sonnet ou la bande dessinée sont-ils des genres, avec des contraintes de forme, des traditions de thèmes et de style?*

D – **Faire un inventaire de toutes les matières ou des supports sur lesquels on peut trouver de l'écriture.**

– **Faire rédiger une étiquette pour un produit fictif en précisant la superficie de papier utilisable.**

ALLER VOIR PAR EXEMPLE LES BOUTEILLES DE RECTIFIÉ CERTO

On insiste alors sur le rapport genre-support: par exemple, la superficie étant fixée, on ne peut écrire plus de texte qu'en réduisant la grosseur des caractères, ce qui comporte des limites. On peut ainsi déboucher sur des questions de format et tenter de voir, par exemple, les genres de messages qui se retrouvent sur des supports à surface simple (affiche, carte postale, étiquette) et sur des supports à plusieurs surfaces reliées.

E – **Établir des critères (en fonction du lexique, des procédés discursifs: énumération, comparaison, ordre, etc., de la typographie, du dessin, etc.) qui permettraient d'évaluer si les informations sont objectives.**

Discuter des découvertes que l'analyse a suscitées.

On insiste alors sur la distance critique qu'on peut établir entre soi et un texte et sur les cordes sensibles qu'on fait vibrer dans un processus de vente.

F – **Choisir des marques différentes** d'un même produit.

Examiner ce qui fait la « personnalité » de chacune des marques.

Faire un test de consommation.

Vérifier les résultats qu'on obtient avec un même test fait par une revue de consommateurs.

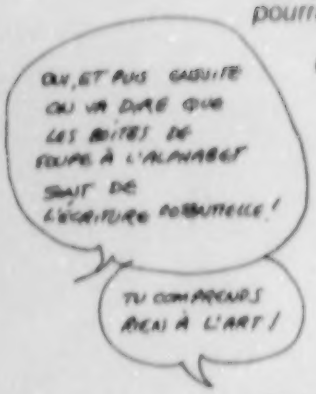
Initier, par la même occasion, les jeunes à l'utilisation d'une revue de consommateurs.

On insiste alors sur le lien entre la matière scolaire et une pratique réelle d'un futur quotidien d'adulte.

On pourrait faire l'inventaire des revues et documents de toutes sortes qui sont proposés aux consommateurs (tant chez soi qu'à la bibliothèque, à la Coop ou ailleurs).

Modalité possible de travail: *Une classe qui ferait les étapes B et F pourrait se diviser en deux groupes de lecture: le premier lit sur*

l'analphabétisme et le deuxième sur la consommation. Chaque groupe peut ensuite constituer des sous-équipes dans lesquelles les élèves mettront en commun leur lecture et chercheront un moyen de faire connaître les informations obtenues soit à toute la classe, soit à une autre sous-équipe. Les articles lus par chacun pourraient ensuite « habiller » les murs de la classe.



G – Présenter, si on en connaît, des exemples d'écritures d'art utilisant la boîte de conserves comme support et comme principe de rangement.

– Faire un atelier d'écriture d'art en utilisant ce principe: par exemple, chacun écrit sur un carton rond un texte-poème en spirale sur le thème de la publicité et on empile l'ensemble dans une boîte dont l'étiquette et le couvercle porteront le titre et la présentation de l'oeuvre collective; ou encore chaque élève reçoit une boîte de conserves vide qu'il a pour mission de transformer en objet d'écriture; on les expose.

On insiste alors sur certaines méthodes artistiques qui consistent à dévier un objet ou un genre de sa fonction première.

Ces activités peuvent permettre de déboucher sur de nouveaux champs d'intérêt liés au programme: la publicité, les règles de jeu, les modes d'emploi, les contrats, la littérature de la vente, les pratiques quotidiennes de lecture de textes imperceptibles, la poésie moderne, la littérature orale (conte, chanson, par l'intermédiaire de la notion de type et de version), la littérature comparée, les valeurs liées à la consommation, le vocabulaire technique et les variétés de langue, le contexte de l'écriture (images, graphismes, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- **« L'ABC des analphabètes » par Lise Cloutier,** Châtelaine, **janvier 1984, p. 92-100.**

  500 000 analphabètes au Québec. Les problèmes, les ressources, beaucoup de témoignages de jeunes et de moins jeunes.

- **« L'analphabétisme au Québec, au Canada et dans le monde » par Serge Wagner,** La Presse, **8 septembre 1983, A-7.**

  Une vue globale du problème avec statistiques.

- **« Le droit à une éducation de base » par S. Wagner,** Le Soleil, **8 septembre 1983, A-13.**

  L'alphabétisation pour tous.

- **« Malgré l'école. . . » par Anne-Marie Voisard,** Le Soleil, **8 septembre 1983, A-4.**

  L'école produit-elle des analphabètes? Plusieurs de ceux qui abandonnent le sont.

- **« La bataille des jeux vidéo » par Denys Trudel,** Protégez-vous, **novembre 1983, p. 37 et suiv.**

  Description des appareils: points forts, points faibles, etc. Analyse de différents types de jeux.

- **« Les jeux vidéo: une rage » par Pierre Gingras.** La Presse, **11 décembre 1982, E-1.**

  L'engouement de la jeunesse et des autres. Conseil: magasiner (coût-choix).

- **D'autres articles sur les jeux vidéo sont colligés aux activités 8-9-12-25.**

- **« Les jouets 84; ni mieux, ni pire! » par Robert Fleury,** Le Soleil, **26 oct. 1983, C-1-4.**

  Choix – coût – utilité – efficacité.

- **« Pour ne pas être le jouet des fabricants de jouets » par Pierre Goulet,** Ma caisse, **vol. 20, No 7, novembre-décembre 1983, p. 10-12.**

- **« Apprivoiser le poème » par Monique Lepailleur – Leduc,** Québec français, **No 48, mars 1982, p. 62-65.**

  Sur quoi prendre appui pour pratiquer le texte poétique en classe. Exemples variés de poèmes à la forme éclatée.

11 – *Amener les élèves à* SE REPRÉSENTER LES SITUATIONS DE COMMUNICATION DANS LESQUELLES S'INSCRIT UNE LETTRE DE STÉNO POUR RÉFLÉCHIR SUR LE LANGAGE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Lire en tenant compte de la situation de communication dans laquelle s'inscrit le message.*
- *Constater que les rôles sociaux, les relations entre les personnes entraînent une certaine utilisation du langage qui, à son tour, révèle des manières de voir du locuteur.*
- *Acquérir des connaissances sur la sténographie, la nature d'un système d'écriture, le rôle du signe, le rapport entre l'oral et l'écrit, la phonétique, l'orthographe.*
- *Réfléchir sur la bureaucratie, la vie de bureau, le sexisme, les rapports client-patron-employé.*
- *Découvrir qu'un texte « informatif » peut aussi être porteur de valeurs socioculturelles.*
- *Prendre conscience, d'une part, de la force de l'implicite et du pouvoir des mots et, d'autre part, de l'importance de développer des stratégies de lecture qui rendent capables de lire l'implicite.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

Pour vivre cette activité, les cinq documents suivants sont nécessaires (ils sont reproduits à la fin de l'activité):

1 – une lettre en sténo, extraite de son contexte de manuel;[24]

2 – la même lettre replacée dans la page du manuel où elle apparaît;

3 – une clé des caractères sténographiques utilisés;

4 – une transposition signe par signe du texte en sténo;

5 – le même texte remis en français correct.

A – Déchiffrer et lire le message.

Cette étape peut se faire relativement vite si, par exemple, on vit cette activité avec des élèves qui connaissent la sténo ou si, pour ne pas s'arrêter au système d'écriture, au code, au rapport entre l'oral et l'écrit, on donne assez tôt le texte français (document 5) de la lettre. Il s'agit de procéder en distribuant les documents, un à la fois.

- **Remettre le premier document.**
  Se demander: Qu'est-ce que c'est?

  Cette façon de procéder permet de prendre rapidement conscience que la communication se fait en situation. Sans contexte, ce message n'a aucun sens. Il deviendra cependant signifiant avec le document 2.

---

24. Sœur Marie-Ernestine, s.s.a., *La sténographie Gregg en 32 leçons*, p. 17.

- **Remettre le deuxième document.**
  Se demander: Et cette fois-ci, qu'est-ce que c'est? D'où cela vient-il? À quoi cela sert-il?

  Comme le texte est donné dans son contexte de page, il devient possible d'inférer son usage et sa provenance. Voilà une situation de communication identifiée. C'est la situation globale. La question qui vient ensuite est sûrement: qu'est-ce que cela veut dire?

- **Remettre le troisième document.**
  Tenter de déchiffrer le message avec le code qui est fourni.

  On devrait arriver ainsi à un texte similaire au quatrième document.

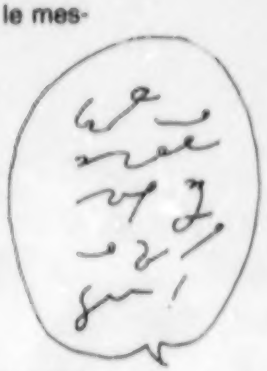
- **Remettre le quatrième document.**
  Examiner les caractéristiques particulières de ce texte par rapport au français courant, comme l'usage d'abréviations et la transcription phonétique. Se demander ensuite quelles opérations on fait quand on francise un tel texte. Tenter de constituer un texte correct qui ressemblera au cinquième document.

- **Remettre le cinquième document.**
  À ce point-ci, on peut discuter des mérites comparés de l'écriture sténographique et alphabétique, de leurs usages dans la société. On peut aussi aborder la question de l'existence sur la planète d'autres systèmes d'écriture. L'exemple de l'arabe serait ici très approprié.

B – Une fois le message déchiffré, il y aurait lieu de l'examiner de plus près.

– On pourrait, entre autres, imaginer la scène au cours de laquelle Harnois écrit à Corbeil, reconstituer le réseau de communication nécessaire à la transmission de ce message de l'expéditeur au destinataire, et même théâtraliser l'affaire (voir étape C).

– On pourrait aussi, avant ou après la dramatisation, découvrir le message et faire un examen à partir de quelques questions.



Pour découvrir le message:

- *De quoi sagit-il?*
- *Qui dit quoi, à qui,* par qui, *comment et pour quoi?*

Pour en faire l'examen:

- *Pourquoi un texte comme celui-ci dans un manuel de sténo? Pourquoi pas un poème?*
- *Pourquoi* « Monsieur » *Corbeil,* « Monsieur » *Gagné et* Ignace *Harnois communiquent-ils entre eux?*
- *Que peut-on lire* « *derrière* » *l'expression: ce soir? (Urgence, disponibilité de la secrétaire? etc.).*
- *Ne peut-on remarquer l'opposition entre l'obligation (ce soir, faire corriger) et la forme atténuative (je vous saurais gré de bien vouloir)?*
- *À nouveau, pourquoi une lettre comme celle-là dans un manuel de sténo?*
- *Y a-t-il un message implicite signifié à l'apprentie secrétaire?*
- *Quelle réaction les membres de la classe ont-ils à l'égard de ce message?*

Cette réaction pourrait être verbalisée de diverses manières: dans un débat, dans la production d'un monologue (Que pense Agnès de la situation?), dans la préparation d'une lettre de Agnès à Ignace, ...

C - Jouer la scène en donnant une personnalité à Agnès Boudreau et aux autres personnages.

On peut jouer avec sa propre personnalité ou encore jouer sur une gamme de possibilités. Imaginons ainsi Corbeil colérique, Harnois tatillon, Gagné impatient, Boudreau dépressive ou encore Corbeil paternel, Harnois négligeant, Gagné séducteur et Boudreau sûre d'elle-même.

D - Déboucher sur le futur. Cette réflexion change-t-elle quelque chose aux opinions des membres du groupe? S'ils avaient à vivre des situations semblables, que feraient-ils?

Établir un rapprochement entre cette situation et celle des cours de sécrétariat et de gestion qui pourraient être donnés dans l'école.

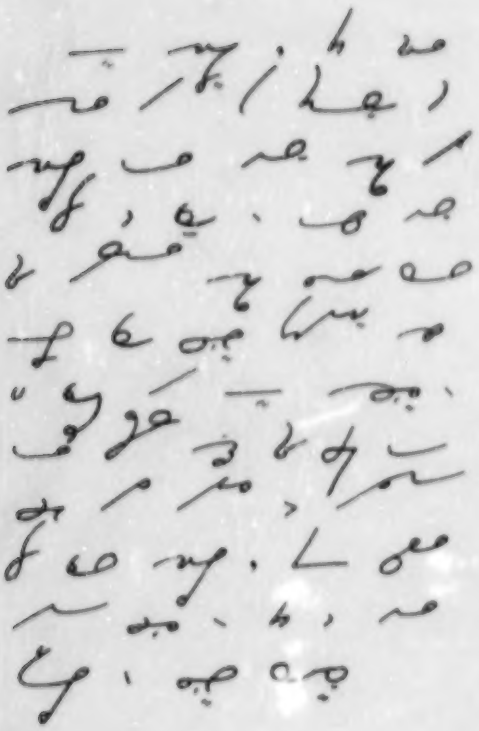
E - Chercher d'autres messages implicites. Chacun doit rapporter pour le cours suivant un texte (ou une conversation) qui comporte un message implicite différent de sa fonction explicite.

Si besoin est, revoir le deuxième chapitre du premier fascicule où il est question de l'explicite et de l'implicite.

F - Inviter en classe une secrétaire ou encore un membre d'une association patronale, (d'une chambre de commerce, par exemple) et une représentante d'une association de secrétaires pour savoir quel rôle et quelle place l'écriture prend dans leur travail respectif.

DOCUMENT N° 1

DOCUMENT N° 2



ATTENTION: Après avoir lu l'exercice de lecture et d'écriture ci-dessus, vous êtes maintenant prêt(e) pour vos débuts en écriture sténographique à condition de mettre en pratique ces quelques conseils:

a) Servez-vous d'un cahier à reliure en broche spiralée mesurant 15,2 × 22,8 cm, avec papier glacé.

b) Assurez-vous qu'une ligne verticale sépare chaque page en deux colonnes; vous écrirez dans la première colonne d'abord, puis dans la deuxième.

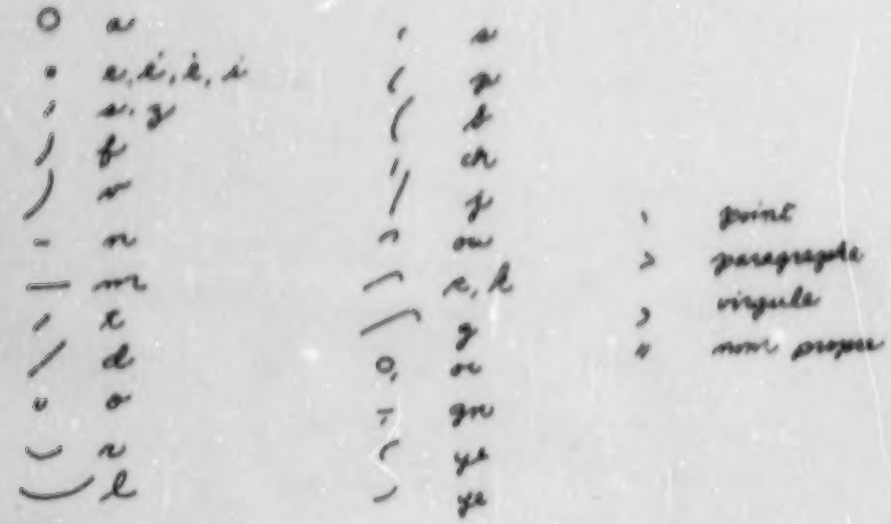
c) Servez-vous autant que possible d'un *stylo* plutôt que d'un crayon. L'usage du stylo exige moins d'effort, produit des notes plus lisibles et durables. L'emploi du stylo à bille donne aussi de bons résultats, mais fatigue plus facilement.

d) Ne copiez jamais un exercice sans l'avoir *lu* au préalable. Il est bon de relire à voix haute en même temps que vous écrirez.

e) Grâce à un travail assidu, vous ferez de rapides progrès en écriture sténographique et ne voudrez plus vous servir d'écriture courante. Bonne chance!

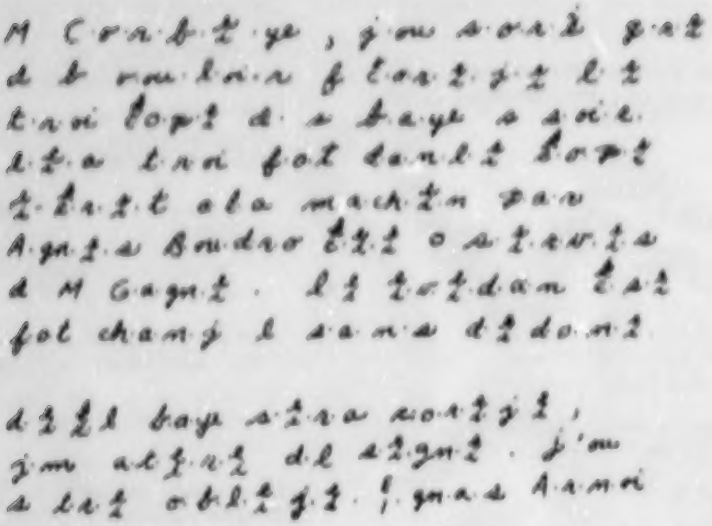
DOCUMENT N° 3

Clé des caractères sténographiques utilisés



DOCUMENT N° 4

Transposition du texte en sténo.



DOCUMENT N° 5

Transcription française de la lettre en sténo.[25]

Monsieur Corbeil, je vous saurais gré de bien vouloir faire corriger les trois copies de ce bail ce soir. Il y a trois fautes dans les copies écrites à la machine par Agnès Boudreault qui est au service de Monsieur Gagné. Il est évident que ces fautes changent le sens des données.

Dès que le bail sera corrigé, je me hâterai de le signer. Je vous suis très obligé. Ignace Harnois.

---

25. Soeur Marie-Ernestine, s.s.a., *La sténographie Gregg en 32 leçons, transcription*, p. 1.

BIBLIOGRAPHIE

Les articles colligés ici peuvent être regroupés autour de deux thèmes:

1) la relation entre les études et le travail.
2) les silences, les dessous de la vie quotidienne, les « implicites » quoi.

- « **Carrières: les années 80. Comment se préparer aux métiers de l'avenir », (une enquête) de Benoît Aubin,** L'Actualité, **juillet 1980, p. 25-29.**

  Quels diplômes ouvrent des portes? Le temps partiel et les bonnes professions.

- « **L'embarras du choix au féminin » par Pauline Fahmy,** L'orientation professionnelle, **No 2, automne 1983, p. 22-38.**

  La question de l'orientation des filles: l'absence de changements dans les choix des adolescentes et ses causes; les questions à régler et les moyens à prendre pour modifier la situation. Bibliographie.

- « **Le plein emploi: utopie ou rêve réalisable? » par Luc Hétu,** Le journal du travail, **No 7, septembre 1982, p. 8-9.**

  Point de vue sur la question.

- « **Les 500 000 emplois de 1980 » (Dossier) par Jean Blouin,** L'Actualité, **sept. 1982, p. 49-59.**

  Les combinaisons gagnantes et perdantes, des conseils pratiques aux jeunes.

- « **Techniques pour trouver un meilleur emploi » par Marie-Agnès Thellier,** L'Actualité, **mai 1983, p. 20.**

  L'orientation, le curriculum vitae, l'entrevue. Préparation, imagination, hardiesse.

- « **Ma course autour du monde » par Mario Bonenfant,** L'Actualité, **juin 1983, p. 67-70.**

  Sur la populaire émission coproduite par le Canada, la Suisse, le Luxembourg et la France, Bonenfant, 2e en 83, raconte les dessous de « sa » course.

- « **Supportez-vous les vacances? » par Monique de Gramont,** Châtelaine, **août 1983, p. 42-50.**

  Ce qui se cache derrière des vacances réussies ou ratées.

- « **Tapis: les acquérir et . . . les entretenir » par M. Roy et Annette Lemondière,** Châtelaine, **avril 1984, p. 149-161.**

  Une fois choisi, posé, payé . . . l'entretien cache parfois des mystères. Des conseils pour réussir . . . des miracles!

- « **Un chantage quotidien, le harcèlement sexuel » par Claudette Beauchamp,** Châtelaine, **avril 1982, p. 142-154.**

  Le malaise, la culpabilité, la peur, le silence. Flirt ou agression? Les plaintes. Où? Au bureau, à l'usine, au restaurant (vendeuses), au collège, à l'université. Se défendre.

12 – *Amener les élèves à* ANALYSER LE CONTENU SOCIOCULTUREL DE CERTAINS MANUELS SCOLAIRES.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Voir que des manuels scolaires transmettent des valeurs relatives à une époque.*
- *Se situer par rapport aux valeurs socioculturelles implicites ou explicites dans les manuels scolaires.*
- *Pratiquer la lecture de l'implicite.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Donner aux élèves des phrases extraites de manuels scolaires en usage et révélant des valeurs socioculturelles.

On pourrait aussi partir de vieux manuels.

Exemples:

- *« L'honneur, vous le savez, est un bien précieux ». (Cours d'analyse grammaticale, Maurice Grevisse, Duculot, 1963).*
- *Comme le dit si bien M. L'Abbé Étienne Blanchard dans son BON FRANÇAIS EN AFFAIRES: — « c'est à son langage qu'on juge une personne ». (Le français des affaires, L.A. Bélisle, 1958).*

VOIR L'OUVRAGE DE LISE DUMIGAN, ANALYSE DES STÉRÉOTYPES MASCULINS ET FÉMININS DANS LES MANUELS SCOLAIRES AU QUÉBEC, 1976, GOUV. OFFICIEL.

B – Analyser chacune des phrases afin de voir si elles véhiculent ou évoquent des valeurs socioculturelles. Voir surtout les moyens linguistiques utilisés.

Exemple, dans la première phrase:

- *Pourquoi le mot « honneur » est-il au début?*
- *Pourquoi dire que l'honneur est un bien?*
- *Dans quelle expression retrouve-t-on le mot « bien » habituellement?*
- *Pourquoi l'expression « vous le savez » est-elle placée entre virgules?*
- *Est-ce important de savoir que c'est un manuel scolaire?*

C – En équipe, on scrute les manuels scolaires en usage. Une grille est proposée à la fin de l'activité.

- **Chaque équipe choisit un manuel.**
- **On recueille une dizaine d'extraits et quelques illustrations particulièrement signifiantes.**
- **On analyse ensuite chaque extrait.**

ET POURQUOI PAS FAIRE DE NOUVEAUX EXEMPLES CONFORMES AUX VALEURS DU GROUPE ?

ET LES ENVOYER À L'ÉDITEUR AVEC UNE LETTRE D'INDIGNATION ?

OU ENCORE CONSTITUER UNE BANQUE D'EXEMPLES GRAMMATICAUX POUR L'ÉCOLE.

D – Amener les élèves à reconnaître qu'un manuel, qui a comme première fonction de permettre l'apprentissage d'une matière scolaire, est aussi un moyen privilégié de transmettre des valeurs socioculturelles.

BIBLIOGRAPHIE

Le message des manuels scolaires est implicite. De même des livres et des revues entretiennent parfois des préjugés sur les communautés ethniques. De même aussi les jeux vidéo entretiennent des stéréotypes et certaines valeurs. Voilà les deux thèmes qui regroupent les articles suivants.

- « **Festival du film anti-raciste** » **par Patrick Schupp**, Séquence, **No 10, janvier 83, p. 62 et suiv.**

  Présentation de plusieurs films-documents et leurs conséquences sur le racisme.

- « **La mère joue du trombone et le père passe la balayeuse** » **par Pierre Foglia**, La Presse, **15 novembre 1984, A-5.**

- Le monde à l'envers. Des stéréotypes à bannir, **vol. 1, Nos 1-2, mai 1983, par l'Association québécoise des Organismes de coopération internationale, Montréal.**

  Monographie sur la vision que les Québécois ont du Tiers-Monde à partir de manuels scolaires utilisés au primaire et d'une enquête en 4e et 5e secondaire.

- « **Le reflet des vitrines** » **dans la page des lecteurs**, Le Soleil, **13 février 1984, A-13.**

  L'influence des vitrines qui souvent encouragent subtilement le racisme, le sexisme, les discriminations de toutes sortes.

- « **Les minorités au Québec** », Conjoncture politique au Québec, **No 4, automne 1983, p. 67-143.**

  Dossier sur les minorités ethniques et culturelles québécoises.

- « **Naître au Québec: de quel droit est-ce un privilège?** », Droit de Parole, **mai 1983, p. 24**

  Un court message de l'Association des travailleurs immigrants et québécois et une bande dessinée de la C.E.Q. illustrant la présence du racisme au Québec.

- « **Tout sur les stéréotypes et leurs effets** » **par France Dupuis**, Dans la vraie vie, c'est pas pareil, **Ministère de la Justice, 1981, p. 5-18.**

- « **Au royaume de Pac Man** » **par Maurice Roy**, Châtelaine, **août 1983, p. 36.**

  Ce qu'il en coûte à un jeune. L'attraction de ces jeux gagne aussi des adultes.

- « **Guerre aux jeux vidéo** », Le Soleil, **15 juin 1983, B-5.**

  Interdiction dans certains pays. Engouement pour tous les âges.

- « **Les jeux vidéo ont un sexe** » **par Marie-Josée Lacroix**, Châtelaine, **No 24, novembre 1983, p. 41-44.**

  Les facteurs qui font que ces jeux attirent peu les filles.

- « **Loteries et jeux de hasard** »; **3 articles**: « **Acheter de l'espoir à crédit** »; « **Le jeu, une industrie** »; « **La lotto 6/49: une mode passagère?** » **par Pierre Boulet**, Le Soleil, **14 janvier 1984, B-1.**

- « **Une controverse féroce** », Protégez-vous, **novembre 1983, p. 51.**

  L'influence nocive et/ou bénéfique des jeux vidéo. Les valeurs en jeu.

- **D'autres articles sur les jeux vidéo sont colligés aux activités 8, 9, 10, 25.**

ANALYSE D'UN MANUEL SCOLAIRE

Extrait ou illustration _____

Référence _____

Sens premier qui se dégage de cette phrase _____

VALEURS EXPLICITES	VALEURS ÉVOQUÉES	MOYENS UTILISÉS OU INDICES RÉVÉLATEURS

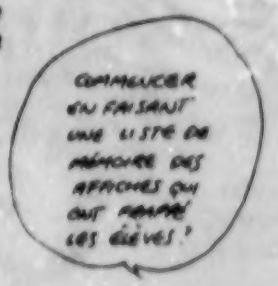
13 – *Amener les élèves à* INTERPRÉTER CERTAINES AFFICHES EN TENANT COMPTE DE LA RELATION ENTRE L'IMAGE ET LE TEXTE, PUIS À COMPARER LEURS INTERPRÉTATIONS.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Découvrir si l'affiche s'adresse à un public précis.*
- *Comprendre les mots ou les expressions qui font image.*
- *Constater que l'illustration est porteuse de « sens » et que ce sens complète celui des mots pour produire le message global.*
- *Expliquer l'interprétation qu'on fait d'un discours par la relation qu'on établit entre les éléments explicites de ce discours.*
- *S'exercer à écouter une interprétation sans porter de jugements de valeur.*

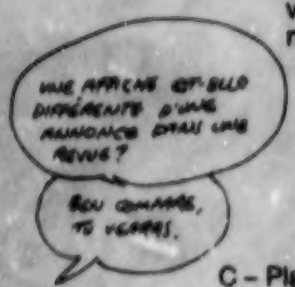
DÉROULEMENT POSSIBLE

Cette activité est l'occasion de faire saisir aux jeunes que l'affiche est un discours complet. L'image et le texte sont tous deux essentiels, comme en chanson où la musique est inséparable des paroles.



A – Analyser l'image en cachant le texte.

– Individuellement, les élèves font la liste des éléments de l'affiche. Ils les placent en ordre selon l'importance qu'ils leur accordent. Ils voient si des indices permettent de reconnaître les récepteurs possibles.



– Toujours individuellement, ils donnent une signification à chaque élément de l'image (d'après leur expérience personnelle) et trouvent le message que l'image transmet.

B – Chaque élève compose un court texte (de 5 à 10 lignes) expliquant le message communiqué par l'image.

C – Placer ensuite les élèves en équipe de cinq. Ils s'informent mutuellement de leur interprétation de l'image.

– Chaque équipe doit noter les principales différences quant à l'ordre des éléments ainsi qu'aux écarts d'interprétation.

– Suit une discussion afin de trouver une explication (ou des explications) à ces écarts.

Cette discussion se fait en équipe, mais c'est individuellement que chaque élève note les raisons faisant que son interprétation est différente des autres.

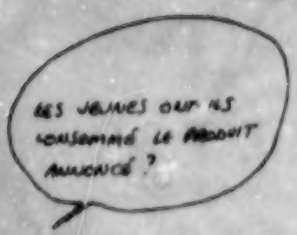
D – Donner la légende qui accompagnait l'affiche.

- Individuellement les élèves relèvent les mots qui leur paraissent plus importants.
- Ils notent aussi les autres éléments tels que:
  - le graphisme,
  - la grosseur des lettres,
  - la couleur,
  - la ponctuation.
- Ils vérifient si d'autres indices indiquent les récepteurs cibles.
- À partir de ces informations (et toujours individuellement), ils notent sur une feuille le sens qui se dégage de la légende. Ils confrontent ensuite ce sens à celui qu'ils avaient donné à l'image pour en arriver au sens de l'affiche. Ils précisent le sens en fonction des récepteurs cibles.

E – À nouveau, les élèves reviennent en équipe (les mêmes équipes) afin d'analyser le sens qu'ils donnent à l'affiche.

F – Il serait bon ensuite de déclencher une discussion afin d'amener les élèves à prendre conscience de « tout » ce que peut communiquer l'affiche analysée.

- On vérifie s'ils n'ont pas donné à un élément un sens qui ne tient pas compte du tout de l'affiche (image et texte).
- On vérifie s'il y a des interprétations irrecevables parce que non fondées ou parce qu'elles contredisent le sens donné à un ou plusieurs éléments de l'affiche.



Toutes les décisions doivent être justifiées en tenant compte du public auquel l'affiche s'adresse.

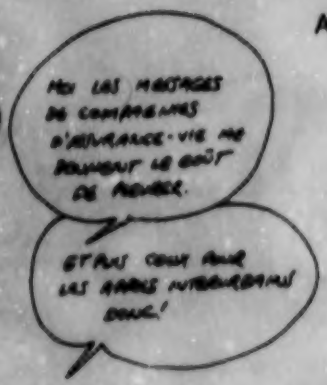
C'est l'occasion, pour les élèves de constater que l'aspect paralinguistique est porteur de sens, que les choix quant aux caractères, à la disposition, à la couleur dépendent de certaines valeurs.

14 – *Amener les élèves à* ANALYSER UN MESSAGE PUBLICITAIRE ET À RÉAGIR À LA FAÇON DE VOIR QU'IL PROPOSE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À. . .

- *Reconnaître les types de discours utilisés.*
- *Voir dans quelle mesure les personnes, les lieux, les actions et les objets représentés dans le message correspondent à la réalité.*
- *Analyser les moyens utilisés afin d'inciter les récepteurs à acheter, à participer, . . .*
- *Découvrir à quel public le message est destiné et vérifier si on fait partie de ce public.*
- *Se prémunir contre les subterfuges utilisés en publicité.*
- *Étudier le fonctionnement de ce type de discours argumentatif ou à valeur argumentative.*

DÉROULEMENT POSSIBLE



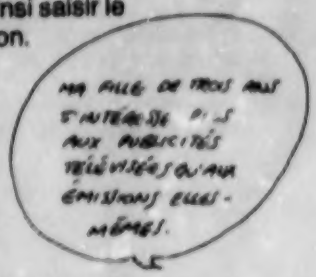
A – Examiner la situation représentée dans le message publicitaire choisi.

– La décrire:

- *Les « intervenants » (nombre, catégorie, habillement),*
- *Les lieux,*
- *Le décor (salon ou cuisine, type de décor, objets),*
- *L'événement, les actions.*

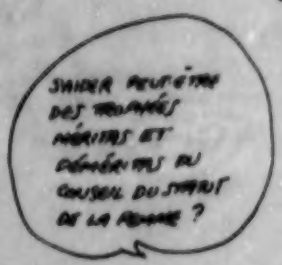
– Voir ensuite si cette situation ressemble à celle que tout le monde vit.

– Se demander la raison pour laquelle cette situation a été choisie compte tenu du produit à vendre, et ainsi saisir le « sens » de chaque élément de cette situation.



B – Analyser le discours à l'aide de la grille intitulée « Analyse d'un message publicitiare ».

C – Tracer un « portrait » de la façon de voir ou d'agir que le message veut proposer. Réagir à ce portrait.



On pourrait alors organiser un débat qui porterait sur le sujet suivant: Pourquoi aime-t-on regarder les messages publicitaires télévisés? ou: Est-il possible que certains détestent les messages publicitaires?

On pourrait aussi rechercher quels sont les messages publicitaires préférés ou les plus critiqués dans le groupe ou par les élèves de l'école.

BOTTINE

Cette bande dessinée est parue dans *Le Soleil*, le 16 février 1984, D-13.

BIBLIOGRAPHIE

- « La croqueuse de 222 », texte de M. Tremblay chanté par Pauline Julien, disque Allez voir vous avez des ailes, Zodiaque, 20X-6007.

- « La publicité » par Jules Gritti, Vidéo-Presse, vol. V, No 9, mai 1976, p. 20 et suiv.

  Procédés et ressorts du message publicitaire; les valeurs socioculturelles en cause.

- La publicité sexiste, c'est quoi? par le Conseil du Statut de la femme, 2e édition, 1983, Québec, 44 pages.

- « Le Diderot de l'image: Claude Cossette » et « Un homme à plusieurs images » par Claude Tessier, Le Soleil, 15 mars 1984, F-1, F-2.

  Présentation de l'ouvrage Les images démaquillées *et de son auteur. Ce livre présente plus de 100 illustrations et veut « exposer les bases d'un langage iconique ».*

- « Le double tranchant », d'après Jean-François Held, Le Nouvel Observateur, No 229, du 31 mars au 6 avril 1969. Examen du Ministère de l'Éducation du Québec, FR531, 1973.

  Comment une agence de publicité trouve image et texte pour vendre un produit: une lame de rasoir. Texte vivant et quelque peu humoristique.

- « Publicité sur l'alcool: où est le bon dosage? » par Denis LeBrun, Justice, No 6, octobre 1983, p. 24-29.

  La nouvelle réglementation.

- Un article traitant des valeurs qui transpirent des vitrines des grands magasins est indiqué à l'activité 12; un autre, sur la publicité autour du chat Morris à l'activité 30.

- « La radio subliminale » par Daniel Pérusse, L'Actualité, juin 1983, p. 124.

  Est-ce que les messages subliminaux provoquent l'apparition de pensées et de comportements inconscients? Quelques spécialistes répondent.

- « Les messages subliminaux ne sont qu'un mythe » par Claude Tessier, Le Soleil, jeudi 15 mars 1984, p. 52.

  Utilisés contre le vol à l'étalage, interdits à la télé.

ANALYSE D'UN MESSAGE PUBLICITAIRE

1 - S'AGIT-IL D'UNE HISTOIRE?

- Sujet: _____
- Situation de vie courante: _____

Qui raconte? _____

1re personne ☐ 3e personne ☐ singulier ☐ pluriel ☐

- De qui parle-t-on? _____
- Variété de langue: _____
- S'adresse-t-on directement au public?
  - jamais ☐
  - toujours ☐
  - à l'occasion _____

2 - S'AGIT-IL D'UNE ARGUMENTATION?

- Qui parle? _____
- Sa situation? _____
- S'adresse-t-il au grand public? ☐ _____

  à une catégorie particulière? ☐ _____
- Variété de langue: _____
- Références à des faits précis: _____
  - dont tout le monde a entendu parler ☐
  - dont quelques personnes ont entendu parler ☐ _____
  - dont personne n'a entendu parler ☐
- Référence à des personnes: _____
  - connues de tout le public ☐
  - connues d'une catégorie ☐ _____
  - que personne ne connaît ☐

3 - LA LANGUE

- Les expressions utilisées
  - pour raconter _____
  - pour décrire _____
  - pour argumenter _____

- Les procédés
  - comparaison: _____
  - allusion: _____
  - répétition: _____
  - association: _____
  - _____

4 - LES GESTES
- Nombreux ☐
- Réduits ☐
- Amples ☐

5 - L'ATMOSPHÈRE (calme, euphorie, tragédie, inquiétude, détermination, étrange, exotisme, punk, etc.) _____

_____

6 - LES JEUX DE CAMÉRA (JEUX SCÉNIQUES)
- Gros plans _____
  _____
- Plans éloignés _____
  _____
- Éclairage _____
  _____

7 - LE SON _____

15 – *Amener les élèves à* MODIFIER UN MESSAGE PUBLICITAIRE TÉLÉVISÉ POUR DÉCOUVRIR COMMENT LA PUBLICITÉ S'APPUIE SUR LES MOEURS ET LES VALEURS D'UNE ÉPOQUE.

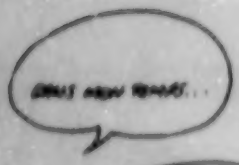
CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

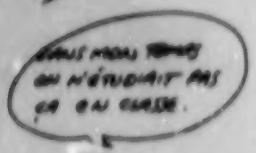
- *Relever les expressions qui servent à caractériser et à rendre désirables les personnes, les lieux, les actions et les objets.*
- *Découvrir les différentes ressources graphiques.*
- *Reconnaître dans quelle mesure les personnes, les lieux, les actions et les objets représentés dans le message correspondent à la réalité d'une époque.*
- *Analyser l'influence de l'environnement sur la langue utilisée.*
- *Voir comment le message respecte les valeurs d'une époque.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Analyser un message publicitaire à propos d'un savon pour le corps, par exemple.

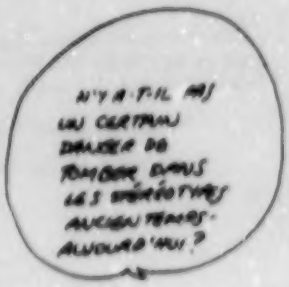
Relever les expressions, les attitudes, les gestes, les éléments du décor qui contribuent à rendre ce produit désirable.





B – Faire ensuite la liste des raisons pour lesquelles cette publicité aurait pu ou n'aurait pu être présentée il y a plusieurs années.

- **Reconnaître les éléments du message qui n'auraient probablement pas été présents, ou présentés de la même façon, il y a plusieurs années.**



Pour faire ce travail, les élèves se réfèrent à leur expérience personnelle et à ce qu'ils ont entendu dire à propos du mode de vie de leurs grands-parents, par exemple. Ils font ainsi le portrait des gens de l'époque. Ils peuvent vérifier la justesse de leurs analyses auprès de leurs aînés.

On pourrait utiliser la grille intitulée « Modification d'un message publicitaire ».

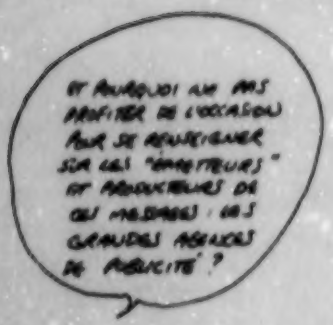
C – Demander aux élèves de transformer cette publicité afin qu'elle s'adresse vraiment aux gens vivant à une autre époque.

Les élèves utilisent, pour bâtir leur texte, la grille qu'ils viennent de remplir.

L'enseignant peut aussi attirer leur attention par les questions suivantes:

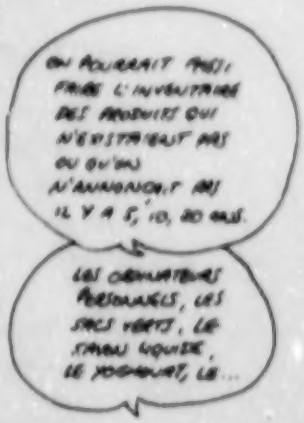
- *Pourrait-on employer des expressions telles que: « La beauté de votre corps », « la douceur de votre peau », « une peau fraîche au travail et toujours aussi fraîche le soir. . . » etc.?*
- *Est-ce qu'on pourrait montrer une femme ou un homme en train de se laver?*

D – Une fois ce travail terminé, demander aux élèves pourquoi certains mots, certaines expressions, certains gestes, certaines attitudes passent mieux aujourd'hui?



C'est aussi l'occasion de demander aux élèves ce qu'ils pensent, eux, de ces gestes, de ces attitudes, bref de dire la représentation qu'ils se font de la société.

On pourrait amener les élèves à écrire une lettre d'opinions portant sur la publicité télévisée et adressée soit à un journal, soit aux élèves de l'école, soit aux entreprises de télévision elles-mêmes.



BIBLIOGRAPHIE

- **« Forte réduction des dépenses publicitaires du Québec » par Claude Picher**, Le Soleil, **6 avril 1983, B-1.**

  Comparaison des dépenses du gouvernement du Québec avec celles du gouvernement fédéral et du gouvernement de l'Ontario.

- **« Grand remue-ménage dans la bière: Molson confie le gros de ses budgets à Michel Provost et Associés » par François Roberge**, Finance, **no 26, 11 avril 1983, p. 19.**

  Le changement d'agence et ses répercussions.

- **« La tire-lire des agences de publicité »**, Le Soleil, **21 juillet 1973.**

  Les gouvernements et la publicité.

- **« Le gouvernement fédéral est l'annonceur qui a dépensé le plus en 82 » par Hélène Baril**, Le Soleil, **2 avril 1983, B-7.**

  Dépenses publicitaires du gouvernement fédéral comparées aux dépenses d'autres organismes.

- **« Les 20 plus importantes agences de publicité »** Le Soleil, **16 avril 1974, C-1.**

  Recensement avec chiffres d'affaires.

MODIFICATION D'UN MESSAGE PUBLICITAIRE

LE TEXTE		L'IMAGE					
Expressions à conserver	Expressions à modifier	Décor à conserver (Lieux, objets, personnages)	Décor à modifier	Gestes et attitudes à conserver	Gestes et attitudes à modifier	Plans à conserver	Plans à modifier

16 – *Amener les élèves à* CHOISIR LES TROIS MEILLEURES CHANSONS D'UN CORPUS CONSTITUÉ PAR LA CLASSE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Prendre conscience de la difficulté d'en arriver à un consensus (Expérimenter l'argumentation).*
- *Constater que les chansons ont souvent des intentions argumentatives et qu'elles utilisent pour répondre à ces intentions soit la narration, soit le commentaire sur un événement.*
- *Constater que la chanson forme un tout: paroles et musique.*
- *Prendre conscience de certaines valeurs généralement acceptées.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Faire une grande fresque composée de photos de chanteurs et de chanteuses et d'extraits d'articles.

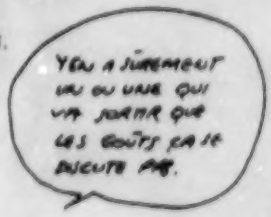
Ce sont les élèves eux-mêmes qui décident de la disposition des différents éléments sur le mur. Ils doivent donc en arriver à un consensus.

Si cette entente collective (à 30 élèves) est trop difficile, ce travail peut être fait en équipe, chaque équipe ayant un coin de la classe.

B – Discuter ensuite cette oeuvre collective. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser les propositions suivantes:

– Analyser:

- *Dresser la liste de tous les chanteurs, de toutes les chanteuses.*
- *Dire quels sont ceux qui reviennent le plus souvent.*
- *Faire (si c'est possible) la moyenne d'âge des chanteurs.*
- *Identifier ceux qui ont été placés en évidence.*

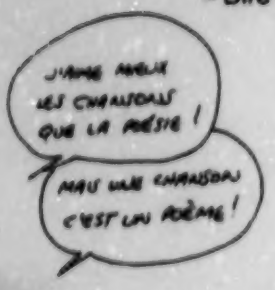


– Dire si tous sont d'accord avec ce choix collectif.

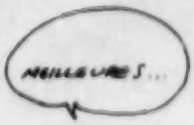
– Sans tenir compte des chansons, dire pourquoi ils préfèrent tel chanteur ou telle chanteuse (sa vie, son habillement, ses gestes, son apparence, sa voix, son attitude).

– Dire si leurs parents (ou d'autres adultes) ont les mêmes goûts qu'eux. Pourquoi ces différences?

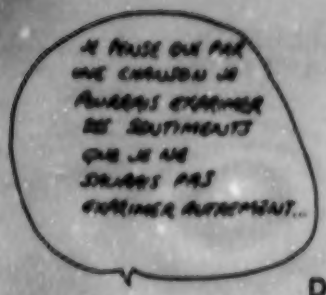
– Dire s'ils ont tous le même goût. . .



C – Écouter les chansons dans le but de choisir les trois meilleures. Tenir compte des aspects suivants:



- *Est-ce que cette chanson raconte une histoire?*
- *Est-ce que cette histoire peut intéresser les jeunes de leur âge?*
- *Est-ce que cette histoire est racontée à la première personne?*



- *Est-ce que cette chanson fait un commentaire?*
- *Est-ce que le sujet sur lequel porte ce commentaire peut intéresser des jeunes de leur âge?*
- *Est-ce que cette chanson (histoire ou commentaire) porte l'élève à réagir?*
- *La langue utilisée correspond-elle à celle des jeunes?*
- *La musique et le rythme ont-ils des liens évidents avec les paroles?*

D – Essayer d'en arriver ensuite à un consensus. Voir pourquoi il est difficile d'en arriver à ce consensus.

- *Qu'est-ce que ce consensus révèle des valeurs du groupe?*
- *Est-ce que le choix sur lequel on s'est entendu correspond au besoin « musical » des jeunes de notre époque? Est-il possible de caractériser une époque?*
- *Amener les élèves à dire s'ils préfèrent une chanson qui raconte à une chanson qui fait un commentaire; s'ils croient qu'une chanson qui raconte exprime mieux les sentiments qu'une chanson qui fait un commentaire.*

17 – *Amener les élèves à* COMPARER DE NOUVELLES CHANSONS À D'AUTRES PLUS VIEILLES POUR EXPRIMER LEUR POINT DE VUE SUR LA DIFFÉRENCE DANS LE TRAITEMENT DES THÈMES.

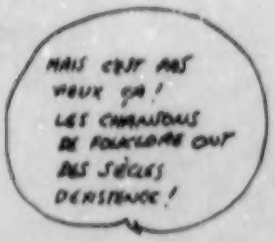
CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

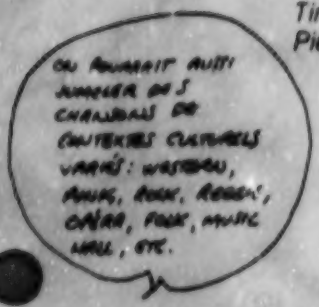
- *Découvrir l'utilisation particulière de la langue et dire les effets que cette utilisation produit.*
- *Reconnaître les différents thèmes et comparer leur traitement.*
- *Voir qu'une chanson répond toujours aux préoccupations d'une époque.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Apporter en classe plusieurs vieilles chansons et nommer les thèmes traités.

Tino Rossi, La Bolduc, Michel Louvain, Charles Trenet, Pierre Lalonde, etc.





B – Demander aux élèves d'apporter des chansons sur les mêmes thèmes.

Jumeler ensuite une ancienne et une nouvelle chanson portant toutes deux sur le même thème.

Faire en sorte que le jumelage soit fait avec précision. Éviter de trop grands « écarts » à l'intérieur du thème.

C – Analyser ensuite les deux chansons.

Ce travail peut se faire en équipe.

Il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience des valeurs qui justifiaient l'ancienne chanson et de celles qui justifient la chanson d'aujourd'hui. C'est l'occasion de remarquer les moyens utilisés par l'auteur pour faire passer ces valeurs.

Exemple: Deux chansons traitant d'un amour naissant d'une rencontre.

COMPARAISON DE CHANSONS

L'ancienne	Raisons de ces changements	La nouvelle
– Relever les expressions qui décrivent l'amour.		– Relever les expressions qui décrivent l'amour.
– Attitudes des personnages		– Attitudes des personnages.
– Rêves		– Rêves
– etc.		– Etc.

Les changements peuvent être attribués aux auteurs (nationalités différentes, âges différents), aux moeurs d'une époque, etc.

D – Faire un exposé oral expressif ou argumentatif illustré par des chansons

Sujets possibles:

- *Les thèmes des chansons sont toujours les mêmes.*
- *Certaines expressions ne sont plus employées.*
- *Aujourd'hui, on parle d'amour différemment.*
- *Il n'y a rien de nouveau sous le soleil.*
- *Plus ça change, plus c'est pareil.*
- *Dans mon temps . . .*

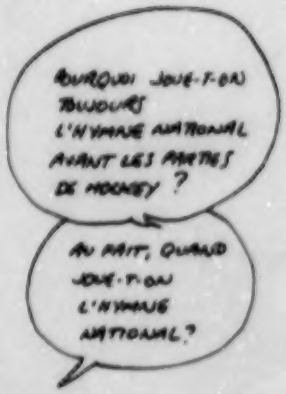
On peut constater que certaines valeurs ont changé. Parfois c'est surtout la manière de dire qui s'est transformée, mais ce nouveau langage correspond à l'émergence de valeurs nouvelles ou au fait que des valeurs marginales hier se généralisent aujourd'hui.

18 – *Amener les élèves à* DÉCELER LES VALEURS PRÔNÉES DANS UN HYMNE NATIONAL ET À RECHERCHER DES INDICES D'UNE IDÉOLOGIE SIMILAIRE DANS DIVERSES PUBLICATIONS.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

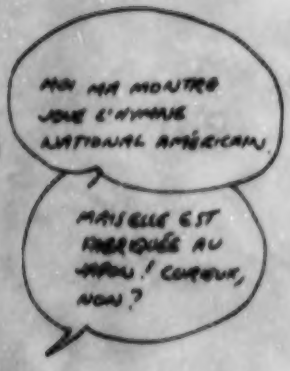
- *Faire prendre conscience de l'existence d'idéologies.*
- *Relever des valeurs collectives.*
- *Trouver sa propre position par rapport à ces valeurs collectives.*

DÉROULEMENT POSSIBLE



A – Choisir un hymne national francophone: Canada, France, Belgique, Suisse, Côte d'Ivoire et autres pays africains francophones.

– Lire attentivement le texte, s'arrêter au choix des mots, et faire une liste des valeurs contenues dans le texte.



B – Examiner une collection de revues du même pays.

– Faire un relevé des expressions, valeurs ou images similaires à celles de l'hymne national.

– Établir aussi une liste de valeurs contraires, si on en trouve, ou de textes pour lesquels les valeurs contenues dans l'hymne national ne sont pas pertinentes.

– En tirer des conclusions.

C – Demander aux jeunes leur opinion par rapport à ces valeurs collectives.

– Concrétiser cette opinion en leur demandant de rédiger un hymne de type « national » (chanson de l'école) qui correspondrait à leurs propres valeurs.

19 – *Amener les élèves à* DÉCRIRE LA SITUATION DANS LAQUELLE SE DÉROULE UNE ENTREVUE, À ÉTUDIER LES QUESTIONS DU JOURNALISTE POUR DÉCELER L'ENJEU DE L'ENTREVUE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Rendre l'élève capable de prendre en compte la situation de communication dans la signification qu'on donne à un discours.*
- *Sensibiliser au jeu de l'implicite et de l'explicite dans un discours.*
- *Sensibiliser au fait que la structure et le style d'une émission de radio ou de télévision relèvent d'un projet de parole et d'une image assez précise des récepteurs.*
- *Constater que la manière dont est menée une entrevue véhicule des valeurs et une façon de voir le monde.*
- *Percevoir des allusions et des références socioculturelles inhérentes à l'activité d'interrogation.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Écouter ou regarder une entrevue déjà enregistrée.

B – Faire individuellement l'analyse de l'acte de communication à l'aide de la grille « Analyse d'une entrevue ».

Les élèves peuvent être surpris par le genre de questions posées dans la grille. Il peut donc s'avérer important de leur présenter le travail comme une étape en vue de se donner les moyens de comprendre ce qui se passe dans une entrevue.

Il se peut aussi que les élèves soient incapables de répondre à toutes les questions dans un premier temps. On pourra y répondre plus tard et, à ce moment, tenter de s'expliquer pourquoi on n'a pu répondre auparavant.

C – Faire une plénière pour prendre connaissance des réponses multiples.

On constate alors des similitudes et des divergences. Certaines divergences peuvent s'effacer rapidement. D'autres, au contraire, persistent et révèlent des interprétations différentes d'une même réalité. C'est une première prise de conscience de l'existence de l'implicite et du rôle important que joue l'ensemble de la situation de communication dans l'activité de construction du sens. Pour le moment, on prend note des divergences qui expliqueront sans doute des réactions différentes au cours de l'analyse des questions du journaliste à l'étape suivante.

La mise en commun des réponses et l'étape D sensibiliseront les élèves au fait que le langage est un moyen d'agir sur les êtres et le monde tout autant qu'un instrument de communication.

D – Faire l'analyse de l'enchaînement sémantique des questions du journaliste, puis une étude sommaire des réponses de l'invité et faire un rapprochement avec l'analyse faite en B et C.

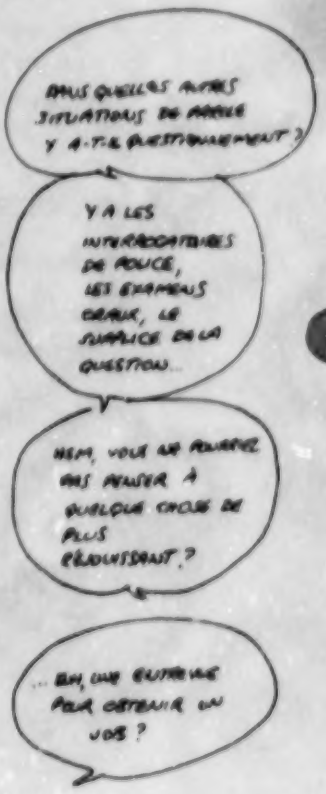
1 – Analyser les questions

- **En faire la liste.**
- **Les analyser: comment s'enchaînent-elles sémantiquement?**

Il s'agit ici de chercher à dévoiler le projet de parole du journaliste. Pour cela, on ne se réfère aux réponses de la personne invitée que pour comprendre l'articulation des questions.

Il serait peut-être nécessaire d'apporter quelques précisions sur le projet de parole. À cet égard, la bande dessinée de Blondinette, reproduite dans le premier fascicule peut être utile: elle explicite le projet de parole et la stratégie utilisée.

Pour dévoiler le projet de parole du journaliste, on peut s'aider du questionnement suivant qui met sur la piste des possibles interprétatifs. Il ne pourra donc y avoir toujours des réponses uniques. Cette diversité fait constater le jeu de l'explicite et de l'implicite dans le langage; elle fait prendre conscience de ce que chaque récepteur attribue, selon ce qu'il perçoit de la situation de communication, un projet de parole à l'émetteur: il se fait une représentation de ce que l'émetteur veut faire par son discours.



Questionner:

- *Quel est le contenu de la question?*
- *Y a-t-il des allusions, des comparaisons, des jugements, de l'ironie, etc.?*
- *Comment la question s'articule-t-elle par rapport à la précédente?*
- *Qu'est-ce que le journaliste tente de faire en posant cette question: faire valoir une qualité de la personne invitée? se faire valoir? critiquer? dévaluer? dramatiser? dédramatiser? diriger l'entrevue sur la personnalité de la personne invitée? sur ses idées? sur son oeuvre?*
- *Quelle image donne-t-il de cette personne?*
- *...*

2 – Conclure

- **Par son style, par l'ensemble de ses questions, qu'est-ce que le journaliste met en valeur?**
- **Qu'est-ce qu'il transmet, lui, comme valeur?**
- **Cela concorde-t-il avec les réponses données dans la grille en A-5?**
- **Quel(s) but(s), quel projet les producteurs d'une émission comme celle-là ont-ils?**

Avant de conclure, il serait bon de revenir – pour y répondre – à certaines questions ignorées précédemment. Ce retour permet d'ailleurs de commencer la synthèse des réflexions faites tout au long de l'analyse.

3 – Interpréter la réponse **(l'ensemble des prises de parole) de la personne interrogée.**

Après avoir lu les réponses attentivement, se demander si cette personne sort gagnante de l'entrevue. En sort-elle valorisée? Qu'a-t-elle mis en évidence?

C'est l'occasion ici de faire un retour à la grille, étape B-2.

E – En équipe de 3 ou 4 élèves, faire une étude similaire d'une autre entrevue et faire partager ses conclusions à la classe. Voir si une telle activité développe certaines capacités, aide à « voir » des choses qui passaient inaperçues, etc.

F – Réaliser une entrevue pour connaître (s'il y a lieu) et faire connaître quelqu'un.

Cette communication peut prendre diverses formes:

- *Production d'une émission de radio scolaire au cours de laquelle la personne invitée est interrogée ou durant laquelle l'élève rend compte de l'entrevue réalisée précédemment soit par un exposé, soit en étant lui-même interrogé. La même chose peut se faire en classe sans qu'il y ait émission de radio.*
- *Rédaction d'un article pour le journal scolaire ou le journal de quartier ou du milieu.*
- *Production d'affiches géantes qu'on installe dans la classe ou dans les corridors.*

  En reprenant une ou deux phrases importantes (lapidaires) que la personne invitée a dites, les élèves dégagent l'essentiel de l'entrevue et le font connaître par l'image et le texte.
- *Préparation d'un dîner au cours duquel des élèves rendent compte de ce qu'ils ont appris et où, peut-être, des invités seront présents.*

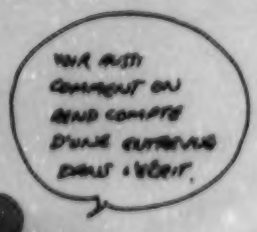
BIBLIOGRAPHIE

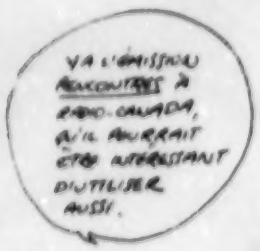
- « Les secrets de l'engagement et du succès international », Le compositeur canadien, No 184, octobre 1983 p. 5-11.

  Entretien avec Tom Cochrane, auteur-compositeur du groupe rock Red Rider.

- « Mes libertés et celles des autre.. » par Gloria Escomel, Justice, No 7, novembre 1983 p. 12-17.

  Entretien avec Francine Fournier, présidente de la Commission des droits de la personne du Québec.





ANALYSE D'UNE ENTREVUE

A. Vue générale de l'émission

1. Type d'émission?

   Variété ☐ Affaires publiques ☐

   Entrevues ☐ Témoignages ☐

2. Diffusion?

   Radio ☐ MA ☐ MF ☐

   Télé ☐

   Poste privé ☐ Lequel?_____

   Poste d'État ☐ Lequel?_____

   Heure: _____

   Cote d'écoute: _____

3. Types d'invités?

   Vedettes sportives ☐ Vedettes artistiques ☐

   Politiciens ☐ Vedettes scientifiques ☐

   Voyageurs ☐ Marginaux ☐

   Autres: _____

4. Raison de l'entrevue?

   Lancement (disque, livre, spectacle, loi) ☐

   Exploit ☐

   Campagne de ....., semaine de ..... ☐

   Autre: _____

5. L'interviewer

   Homme ☐ Femme ☐

   Connu-e ☐ Que connaît-on?_____

   Réputé-e _____

   Style marqué ☐ _____

   Que cherche-t-il à faire habituellement?

   - provoquer ☐
   - mettre en boîte ☐
   - créer une atmosphère intimiste ☐
   - faire rire ☐
   - sécuriser le public ☐
   - provoquer le public ☐

- révéler des faits à sensation ☐
- faire connaître les idées de l'invité(e) ☐
- faire connaître les inconnus du métier ☐
- autres: _____

6. Récepteurs cibles (d'après ce qui précède et en tenant compte des messages publicitaires):

_____

B. L'émission regardée/écoutée

1. Date: _____

2. La personne invitée

Nom: _____

Profession: _____

Statut: _____

Homme ☐ Femme ☐

Connu-e ☐ Que connaît-on? _____

Réputé-e ☐ _____

Relation avec l'interviewer: _____

Raison de l'entrevue: _____

Que veut-elle faire? Que peut-elle retirer de cette entrevue? _____

_____

Correspond-elle au modèle identifié?

Oui ☐ en quoi? _____

Non ☐ en quoi? _____

3. Présentation de l'invité-e

Que dit-on? _____

_____

Que met-on en valeur? _____

_____

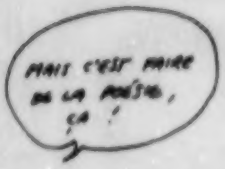
Quelle est l'attitude de l'interviewer? _____

_____

20 – *Amener les élèves à* JOUER AVEC DES EXPRESSIONS FIGÉES PAR OPPOSITION À D'AUTRES INVENTÉES PAR EUX. FAIRE UN TEXTE EXPRESSIF AVEC DE NOUVELLES EXPRESSIONS PLUS « À LA MODE ».

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Reconnaître le sens nouveau qu'un mot peut prendre lorsqu'on l'intègre dans une expression servant à exprimer des sentiments.*
- *Expliquer le sens de certaines expressions en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.*
- *Voir le rôle joué par les expressions figées dans un discours.*
- *Prendre conscience du processus de formation des expressions.*
- *Sensibiliser au rapport existant entre la langue et la culture.*



DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Compléter la liste suivante à l'aide du dictionnaire ou de quelques textes particulièrement riches en expressions figées.

Expressions	Sens
– un remède de cheval	_____
– une faim de loup	_____
– un caractère de chien	_____
– une force de lion	_____
– une langue de vipère	_____
– . . .	_____

B – Certains mots sont moins « vieux » que d'autres; compléter la liste suivante:

- ordinateur
- laser
- magnétophone
- verres de contact
- fusée
- briquet

C – En utilisant ces mots, inventer des expressions qui, dans quelques années, pourraient être reconnues comme des expressions toutes faites, figées ou stéréotypées. Ce travail pourrait se faire par groupe de quatre élèves.

Ex.: « avoir une mémoire de magnétophone » au lieu de « avoir une mémoire d'éléphant ».

Il ne faudrait cependant pas laisser l'impression que l'utilisation d'expressions figées est à rejeter.

D – En équipe de 2, écrire un texte à caractère expressif ou informatif en utilisant le plus grand nombre possible des nouvelles expressions trouvées.

- **S'exercer à le dire de manière à appuyer sur l'expressivité des nouvelles expressions.**
- **Dire ou enregistrer son texte de manière expressive (dramatique, ironique, etc.).**

E – Discuter de l'effet que produit l'utilisation de ces nouvelles expressions.

- *Est-ce que les textes produits ont une allure moderne? Seront-ils dépassés assez vite?*
- *Seraient-ils compris par tout le monde? Auraient-ils été compris il y a 300 ans? Si « non », pourquoi?*
- *L'aspect esthétique de l'écriture est-il compromis par l'utilisation de ces nouvelles expressions? Est-ce que l'utilisation de ces expressions provoque des effets poétiques?*

Ce serait l'occasion d'amener les élèves à discuter de l'utilisation de stéréotypes.

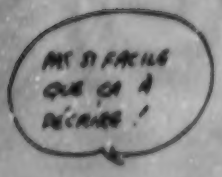
21 – *Amener les élèves à* ANALYSER DES GESTES STÉRÉOTYPÉS EXPRIMANT DES SENTIMENTS POUR VOIR LE RAPPORT ENTRE LA GESTUELLE ET LE VERBAL.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Voir l'importance du geste dans un discours oral.*
- *Prendre conscience que les gestes sont tributaires d'une culture.*
- *Voir jusqu'à quel point le geste peut conférer un sens nouveau aux mots, livrer des informations que le langage verbal tait (parfois ou souvent).*
- *Repérer les éléments de la communication qui servent à révéler les sentiments.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Faire la liste d'un certain nombre de gestes.



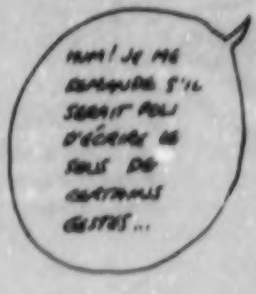
	Description sommaire	Sens
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____

B – Faire un exposé oral à caractère expressif.

Les élèves pourraient aussi regarder une émission de télévision.

Les auditeurs notent leurs observations.

On pourrait utiliser la grille suivante.



LA GESTUELLE ET LE VERBAL

Sentiments	Mots ou expressions qui traduisent ces sentiments	Gestes qui traduisent ces sentiments

Dans le cas d'une émission de télévision, on pourrait ajouter une colonne pour identifier la personne qui pose le geste et son rôle social (statut, métier, sexe); dans d'autres cas, on pourrait aussi prendre en compte les ressources sonores.

C – Amener les élèves à voir des relations entre la parole et le geste. Faire remarquer, s'il y a lieu, que certains sentiments n'ont été exprimés que par des gestes.

– Faire quelques substitutions au tableau constitué en B.

- **Quel autre geste pourrait accompagner les paroles relevées dans la deuxième colonne?**
- **De quelle autre manière pourrait-on exprimer un sentiment déterminé tout en posant le geste indiqué dans la 3e colonne?**
- **Attribuer paroles et gestes à une autre personne et vérifier si paroles et gestes doivent être modifiés.**

– Échanger sur ce que ces substitutions révèlent.

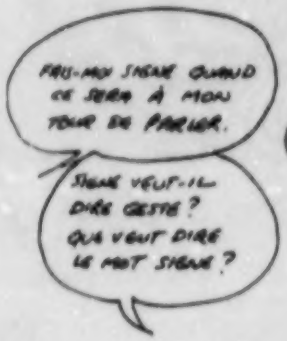
On pourrait par exemple, constater que:

- *Certaines substitutions entraînent des changements de sens ou permettent de constater des nuances.*
- *Une personne fait des gestes ou dit des choses qu'une autre ne se permettra pas à cause de . . .*
- *Un même sentiment peut provoquer des gestes différents selon les valeurs des gens. Par exemple, en colère, on peut frapper quelqu'un ou se retirer en claquant la porte, ou . . . et cela, en accord avec certaines valeurs.*

D – Discuter ensuite du rôle du geste dans la société.

L'enseignant pourrait utiliser des questions semblables aux suivantes:

- *Est-ce que certains gestes sont interdits dans certaines circonstances? Pourquoi?*
- *Est-ce que certains gestes étaient mal vus, il y a quelques années? Comment expliquer cela?*
- *Est-ce que certains auditoires sont plus conciliants que d'autres?*
- *Le geste est-il nécessaire à la parole?*
- *Etc.*



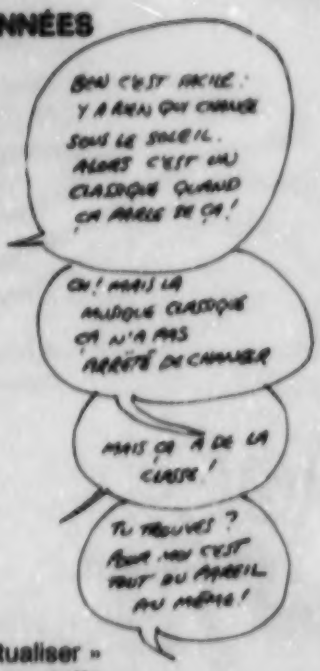
E – On pourrait terminer cette activité en analysant un monologue ou un extrait d'une pièce de théâtre.

– Analyse des mots et expressions qui communiquent des sentiments.

– Analyse de la gestuelle, de la transposition de la gestuelle (indications scéniques, description, etc.)

Faire un lien entre les moyens utilisés pour exprimer des sentiments et les valeurs que ces moyens révèlent.

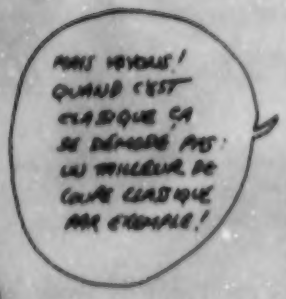
22 – *Amener les élèves à* DIRE CE QU'ILS PENSENT D'UNE PIÈCE DE THÉÂTRE, D'UN ROMAN OU D'UNE CHANSON ÉCRITE IL Y A PLUSIEURS ANNÉES ET CONSIDÉRÉE COMME « DÉMODÉE ».



CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Relever les éléments du discours qui révèlent l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit.*
- *Analyser certaines caractéristiques de différentes époques et voir l'importance d'en tenir compte dans un récit.*
- *Discuter des raisons qui font qu'un discours demeure un « classique ».*
- *Écrire une lettre d'opinions ou un texte critique.*

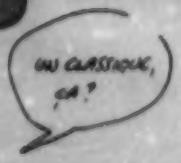
DÉROULEMENT POSSIBLE



A – L'enseignant fait écouter une chanson ou résume l'histoire d'une pièce de théâtre ou d'un roman considérée comme « démodée ».

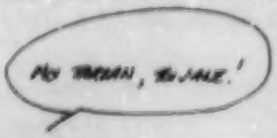
B – Demander aux élèves ce qui fait que cette histoire paraît « démodée ».

C – Demander aux élèves comment on pourrait « actualiser » cette histoire, puis se demander si cette chanson, cette pièce de théâtre ou ce roman, reste quand même classique.



Les élèves peuvent faire ce travail en équipe et utiliser une grille semblable à la suivante. Au cours de cette analyse, voir si le simple fait de modifier le langage contribue à « actualiser » cette oeuvre.

Faire ensuite une mise en commun.



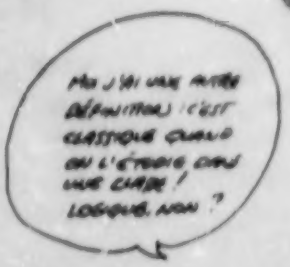
MODERNISATION D'UN TEXTE

TITRE: Zone			
AUTEUR: Marcel Dubé			
À REJETER	À CONSERVER	À MODIFIER	RAISONS
Tarzan, son amour			Ce type d'amour « fleur bleue » fait rire aujourd'hui.
	Tarzan, chef de bande, arrogant, courageux		Ce type chef de « gang » existe toujours.
		Contrebande de cigarettes	N'est plus d'actualité. À changer par de la « mari ».

Le fait de décider de conserver ou de modifier un élément permet à l'élève de se situer à l'égard de valeurs socioculturelles présentes dans le discours et de prendre position à l'égard des valeurs qui sont transmises dans son propre milieu.

– Peut-on dire que cette chanson, cette pièce de théâtre ou ce roman est un « classique »? Pourquoi?

Relever les valeurs durables. Caractériser ce qui est à rejeter, etc.



D – Lire un texte (chanson, pièce, roman) d'aujourd'hui ou assister à une représentation théâtrale et faire la comparaison avec « l'ancienne façon » de dire les choses.

E – Amener les élèves à écrire un article critique qui démontrerait que le thème traité dans une pièce a toujours préoccupé les populations.

BIBLIOGRAPHIE

En relation avec la pièce Zone, voici une série d'articles sur la drogue.

- **« Claude Dubois, La drogue ou la vie », reportage de George-Hébert Germain, L'actualité, avril 1982, p. 37-44.**

  Le chanteur populaire y raconte son cheminement vers la drogue, puis sa cure de désintoxication au Portage.

- **« Entre deux joints » (P. Bourgault) par Robert Charlebois, disque Cauchemar, SNA 947-48.**

- **« La descente aux enfers » par Réjean Tremblay, La Presse, 19 décembre 1981, C-1.**

  Histoire d'un champion canadien qui a tout perdu: gloire, titre, amour, etc.

- **« La drogue hier aujourd'hui » par Louis Landry, Vidéo Presse, vol XI, No 7, 1982, p. 6-11.**

  Une courte présentation historique.

- **« La mode coca » par René Goblot, Québec Science, juin 1978, p. 27-32.**

  Les drogues « dures » refont surface chez les jeunes. Parmi ces drogues, la cocaïne . . . un article sur l'histoire de la cocaïne, son usage (dépendance), le commerce et la législation.

- **« Le doping et ses cruels lendemains » par Jean St-Hilaire, Dimanche-Matin, 10 novembre 1983.**

  La drogue dans le sport olympique et ses conséquences.

- **« Le monde est stone » (Luc Plamondon) par Fabienne Thibeault, disque Profil, Kébec Disc-974.**

- **« Le rapport Le Dain a tort: la marijuana est novice » par Pierre Sormany, L'Actualité, octobre 1981, p. 35.**

  Les troubles hormonaux inquiètent les spécialistes de l'adolescence. Le goudron de cannabis serait plus cancérigène que le goudron de tabac. . .

- **« Marie-Hélène » par Sylvain Lelièvre, disque Programme double, Presqu'île, PE-7053-1976.**

- **« Une pincée de poudre blanche » par Paule Daveluy, Vidéo Presse, vol. XI, No 2, 1981, p. 42-45.**

  Est racontée une expérience de la drogue faite par des adolescents et les réactions des parents.

23 – *Amener les élèves à* COMPARER DEUX PIÈCES DE THÉÂTRE ET À ÉCRIRE UN DIALOGUE AFIN DE VOIR COMMENT ON TRADUIT DES RAPPORTS ENTRE PERSONNES.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Analyser des rapports que des personnages entretiennent.*
- *Voir comment le langage révèle des rapports entre les personnes et conditionne ces rapports.*
- *Voir que le statut social des personnes, les relations entre les personnes et la situation de communication commandent un certain langage.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Choisir deux pièces dans lesquelles il est question des rapports père-fille ou mère-fils.

Exemple:

une pièce de Corneille – *autorité absolue*
– *droit de vie ou de mort*

ou

une pièce de Molière – *obéissance*
– *début de la révolte*

ou

une pièce de Dubé – *révolte contenue*

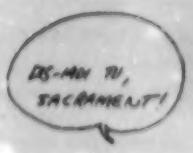
ou

une pièce de Tremblay – *révolte*
– *critique du père*

On pourrait aussi faire ce travail à partir de téléromans connus.

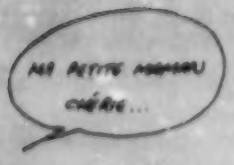
Pour faire cette analyse, les élèves dressent une liste des mots utilisés par le père (ou la mère):

– quand il parle de sa fille; elle, de son fils;
– quand il parle à sa fille; elle, à son fils;



et une liste des mots utilisés par la fille (ou le fils):

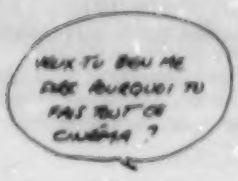
– quand elle parle de son père; lui, de sa mère;
– quand elle parle à son père; lui, à sa mère.



B – Discuter à partir de cette liste.

– Analyser les différences entre les propos dans chaque pièce.

– Tracer le portrait du parent dans la première et dans la seconde pièce.



– Tracer le portrait de l'enfant dans la première et dans la seconde pièce.

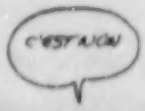
– Caractériser les rapports parent-enfant.

– Amener les élèves à dire si des jeunes emploieraient les mêmes mots dans leurs rapports avec leurs parents aujourd'hui. Si « non »: pourquoi?

– termes usés,
– conditions différentes,
– rapports d'autorité et d'obéissance vécus différemment.

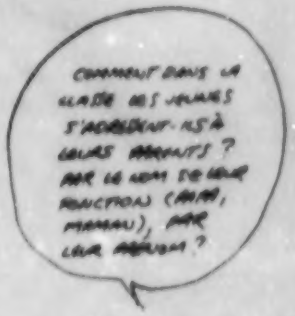
Comment s'exprimeraient-ils?

C – Demander aux élèves d'écrire un dialogue entre eux et leur mère ou entre eux et leur père à propos d'un sujet qui les opposerait tous les deux.



– Une fois l'écriture terminée, compiler les informations relatives aux éléments suivants:

– choix des sujets (l'achat d'un jean, les sorties, les résultats scolaires, les émissions de télévision, etc.).
– attitudes des parents et attitudes des jeunes, langage des parents et langage des jeunes,
– les arguments choisis par les parents et les arguments choisis par les jeunes.



– Dégager quelques conclusions et rédiger collectivement un dialogue-type.

Toute cette activité pourrait porter sur les relations entre patron-employé; homme-femme; citoyen-État, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Les articles colligés traitent des rapports parents-enfants ou de sujets sur lesquels les jeunes et les adultes ne sont pas forcément d'accord.

- **« Ils ont 20 ans j'en ai 40 » par Lucette Proulx.** Châtelaine, **avril 1983, p. 57-60.**

  Les défis que les jeunes lancent aux parents. Leurs amours. Comment passer à travers ces défis. Un témoignage d'une femme de 40 ans.

- **« J'ai engendré une nomade » par Mireille Maurice,** Châtelaine, **octobre 1981, p. 60-64.**

  Avoir une fille à la partance facile, ça fait faire à la mère tout un voyage. Comment surmonter ses peurs, ses craintes de la séparation, de l'inconnu.

- **« La culture de quoi – à l'école de qui? » par Jean-Claude Gagnon,** Revue de l'Association d'éducation de langue française, **septembre 1977, p. 28-32.**

  Dialogue entre un père et son fils sur la culture littéraire à l'école; c'est l'occasion de présenter les grandes articulations de la dissertation.

- **« Le retour au bercail » par Hélène De Billy,** Châtelaine, **avril 1984, p. 77-84.**

  Le retour au foyer familial, après une absence plus ou moins prolongée, provoque parfois des tensions.

- **« Les 11-15 ans » par Monique Guillet et Nicole Savoie,** Châtelaine, **octobre 1983, p. 193-202.**

  La famille n'existe plus, ils n'en ont que pour « la gang ». Conseils aux parents et témoignages de jeunes.

- **« Les relations mère-jeune dans le monde animal » par J.-P. Jacob,** Psychologie, **No 142, décembre 1981, p. 56-59.**

  Dépendance, protection, intégration au groupe.

- **« Mères, comment ça va avec vos fils? » par Claude Montpetit Fortier,** Châtelaine, **mai 1983, p. 132-142.**

  Père, mère, amour, ami (e), ennemi (e): le lit qui relie la mère à son enfant mâle.

- **« Profession: homme au foyer » par Denise Martin,** Châtelaine, **mai 1982.**

  Comment ça se passe entre un père et sa fille?

- **« La complainte de l'enfant distrait » de Sylvain Lelièvre,** disque Petit Matin, **Le Nordet, GVN 1006-1975.**

- « La complainte d'un étudiant » ou « Lucky Toc-Toc » de Gilles Vigneault, enregistrement public au T.N.M., Le Nordet, GVN 1005.

- « Mes années d'école » de Jean-Pierre Ferland, disque Un peu plus loin, Barclay 80050.

- « Mon enfance » de Claude Gauthier, disque Les beaux instants, ALTA, PE 7500, 1975.

  Pour les paroles, voir Je vous entends rêver, Gilles Vigneault, Nouvelles Éditions de l'Arc, 1974, p. 43 et suiv.

- « La guerre aux canettes » par J-P. Rogel, Québec Science, novembre 1984, p. 52.

  Recyclage des déchets.

- « Le jeune motocycliste. . . » par Léonce Gaudreault, Le Soleil, 7 août 1982, A-3.

  Toujours première victime, toujours inexpérimentée. Questions de sécurité.

- « Le vandalisme à l'école » par Hugues Lamontagne, Sûreté du Québec, No 9, octobre 1981.

  Recherche de solutions et témoignages de jeunes.

- « Le vécu actuel des jeunes assistés sociaux » par Pauline Lacombe et Mariette Lapointe, Conjoncture politique du Québec, No 4, automne 1983, p. 45-51.

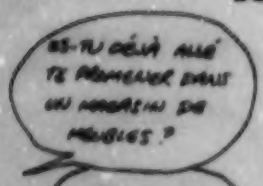
  Les notes bibliographiques sont nombreuses.

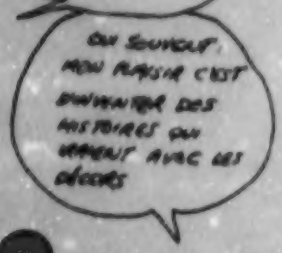
24 – *Amener les élèves à* ÉCRIRE UN DIALOGUE À PARTIR D'UN DÉCOR QU'ILS INVENTERAIENT.

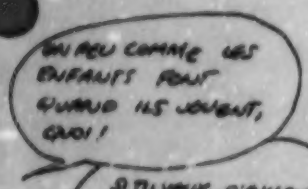
CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À. . .

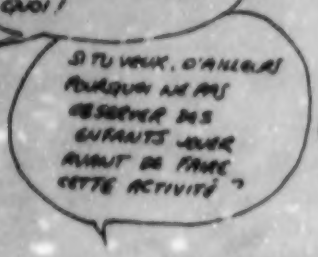
- *Voir la relation entre le type de personnage et le décor.*
- *Voir la relation entre les dialogues et le décor.*
- *Voir l'apport du décor (objets) au texte.*
- *Remarquer l'influence des valeurs personnelles et socioculturelles dans le choix des objets.*

DÉROULEMENT POSSIBLE









A – En équipe, inventer un décor.

Les éléments de ce décor pourraient être situés sur papier parce que leur emplacement peut être important dans les rapports entre les personnages.

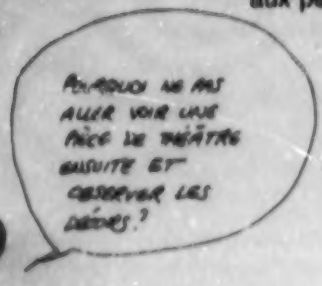
B – À partir du décor ainsi constitué, inventer deux (ou plus, maximum 5) personnages pouvant évoluer dans ce décor.

- Indiquer:
  - leur nom,
  - leur aspect physique,
  - leur métier,
  - leur habillement,
  - leur caractère,
  - leurs attitudes,
  - leur condition sociale,
  - leur langage,
  - leur rapport avec les objets.
- Indiquer aussi les raisons (inspirées par le décor) qui justifient la création de tels personnages.

C – Choisir ensuite un événement, un fait, qui amènerait les personnages à s'opposer; écrire ensuite un court dialogue et fournir quelques indications scéniques se rapportant au décor inventé au départ.

D – Comparer les décors et les dialogues de chaque équipe.

- Discuter les raisons qui justifient la création de tels personnages par rapport au décor et analyser « la logique » des dialogues par rapport aux personnages et au décor qui les a fait naître.
  - *Est-ce que cette situation pourrait se produire telle quelle dans la vie courante?*
  - *Est-ce que cette situation transmet (ou même propose) une façon de voir le monde?*
- Vérifier si les personnages d'une équipe auraient pu évoluer de la même manière dans les décors inventés par les autres équipes.



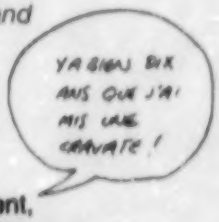
25 – *Amener les élèves à* LIRE UN OU DES RÉCITS, À ÉTABLIR DES COMPARAISONS ET À RÉÉCRIRE UN RÉCIT SELON LEUR PERCEPTION DU MONDE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Analyser les caractéristiques des personnages, des actions, des lieux et des objets à partir des éléments linguistiques utilisés par l'auteur.*
- *Discuter de l'influence que ces éléments du monde fictif ont les uns sur les autres.*
- *Identifier ce qui des personnages, des actions, des lieux et des objets évoque certaines moeurs et certaines coutumes d'un milieu social et culturel donné.*
- *Des principales caractéristiques des personnages, des actions, des lieux et des objets, discuter de celles qu'on préfère et dire pourquoi on apporterait certains changements à d'autres.*
- *Comparer différents types de discours: récits, nouvelles, contes.*

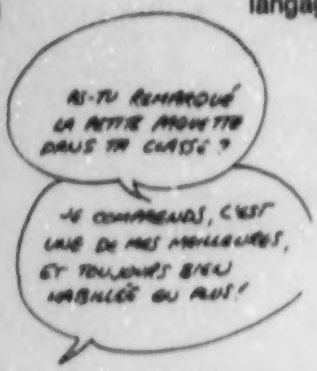
DÉROULEMENT POSSIBLE

Le travail de comparaison peut porter sur tous les éléments du monde fictif ou sur un seul; il peut être fait en équipes et réparti entre les équipes de diverses manières. Il peut aussi être fait en grand groupe.



A – Comparer les personnages d'un ou de plusieurs récits:

- **leur façon d'être: leur habillement, leurs attitudes, leur langage;**
- **leur façon de voir le monde: relation entre leur habillement, leurs attitudes, leur langage et leur façon de voir le monde;**
- **ce qui justifie leur façon d'agir et de voir le monde.**



Cette comparaison obligera les élèves à retourner aux mots, aux procédés utilisés par l'auteur. Pour constituer le tableau « Comparaison de personnages » proposé à la fin de l'activité, les élèves relèvent les éléments qu'ils jugent significatifs ou pertinents. On n'insiste pas tant sur les procédés que sur la relation entre les éléments.

Exemple:

COMPARAISON DE PERSONNAGES

Variables	Personnage X	Personnage Y
Habillement	Vieux jeans troués	Vieux jeans troués
Langage	Poétique	Langue populaire Phrases exclamatives
Attitude	Bohème	Violent
...		
Synthèse: Façon de voir le monde	L'homme prend le temps de vivre, de s'accorder à la nature	Le monde est une jungle où seul le plus fort survit et obtient ce qu'il veut

La dernière étape conduit les élèves à faire une lecture verticale et à mettre en relation les informations retenues sur un personnage pour conclure sur sa façon de voir le monde.

Par contre, une dernière lecture horizontale permet aux élèves de comparer les divers personnages d'un ou de plusieurs récits:

- *Quels personnages ont des rôles valorisants?*
- *Par quelles attitudes caractérise-t-on les gens âgés?*
- *Les jeunes sont-ils stéréotypés, par leur manière de se vêtir, par . . . ?*
- *Que font les gens dans la situation des minoritaires (un nouveau venu dans un groupe, un handicapé, un Français, un Chilien, etc.)?*

Les élèves se demandent si ces relations correspondent à leurs idées ou à celles de leur collectivité.

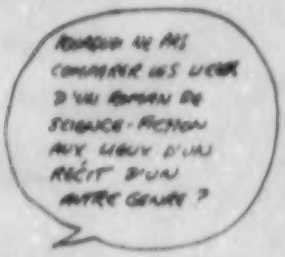
Ils disent lequel des personnages ressemble le plus à des personnes qui pourraient exister dans la réalité.

B – Comparer les événements:

- **leurs causes et leurs conséquences;**
- **les relations entre les événements et les attitudes des personnages.**

C – Comparer les lieux:

- **les caractéristiques des milieux;**
- **l'espace;**
- **les événements susceptibles d'arriver dans de tels milieux;**
- **les relations entre ces milieux, les événements et les personnages.**

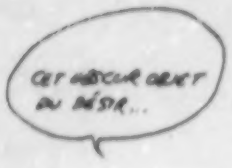


Se demander si l'on connaît des lieux semblables à ceux-là, si un lieu peut avoir une signification en soi.

Par cet examen, faire prendre conscience aux élèves que nos choix sont justifiés par nos propres valeurs socioculturelles et qu'il en est de même dans le récit.

D – Comparer les objets:

- **leur importance;**
- **leur raison de figurer dans le récit;**
- **leur mobilité;**
- **leur influence sur l'action;**
- **leur degré « d'intimité » avec les personnages.**



Peut-on parler d'un objet avec amour? Est-ce qu'en soi, un objet peut avoir une importance plus grande qu'un autre? Quand on raconte, qu'est-ce qui justifie le choix de parler d'un objet plutôt que d'un autre?

E – Analyser les procédés langagiers utilisés par l'auteur afin de découvrir son point de vue sur les personnages, les événements, les lieux et les

objets et de voir ainsi les valeurs qui s'en dégagent. Pour l'analyse, se référer à la grille « Suggestions pour l'analyse des procédés langagiers utilisés par l'auteur ».

– **Amener les élèves à juger de l'efficacité des moyens utilisés par l'auteur à l'aide des questions suivantes:**

- *Y a-t-il beaucoup ou peu de détails?*
- *Est-ce un langage précis ou non?*
- *Est-ce un langage plutôt neutre ou subjectif?*
- *Y a-t-il ou non des commentaires du narrateur?*
- *Sur quel ton est-ce écrit?*
- *Le langage du narrateur est-il différent de celui des personnages?*
- *Où les descriptions sont-elles placées?*
- *Quelle est leur longueur?*
- *Ce langage provoque-t-il des réactions? (Rappel des extraits ou des éléments qui poussent le plus à réagir);*
- *Les personnages, par le langage utilisé par l'auteur, sont-ils rendus sympathiques? révoltants? etc;*
  Laissent-ils indifférents? donnent-ils l'impression d'être agressifs? sans caractère? romantiques? naïfs? etc.

F – **Amener les élèves à réécrire le récit qu'ils viennent de lire ou d'écouter en leur demandant quels changements ils apporteraient aux personnages, aux lieux, aux objets ou à l'histoire elle-même.**

Ces changements peuvent être justifiés soit par le récit, soit par les valeurs socioculturelles auxquelles l'équipe ou l'élève croit.

BIBLIOGRAPHIE

Les articles qui suivent tendent à illustrer les rapports entre l'homme et les objets, entre l'homme et les lieux. Des articles traitant des rapports entre les personnes sont colligés aux activités 12, 23 et 29.

- « **L'horloge** », **poème de Gilles Vigneault, chanté par Fabienne Thibeault, disque** Au beau milieu de nous, **Kébek DISC, KD-937.**

  Objet symbolique.

- « **L'horloge** », **poème de Charles Baudelaire,** Les Fleurs du Mal, **Gallimard, 1965, p. 94.**

  Objet symbolique.

- « **La moto, un phénomène négligé** » **par Léonce Gaudreault** Le Soleil, **7 août 1982, B-2.**

  Aspects méconnus, négligence de l'État, particularités au Québec.

- Les choses qui s'en vont **par le Frère Gilles, o.f.m., Éditions de « La Tempérance », Montréal, 1918, 186 p.**

  Courts textes sur les moeurs et coutumes d'autrefois, sur la vie rurale au Québec, sur certains objets ou certaines activités (le rouet, le broyage du lin).

- « **Pour une poétique de l'objet théâtral** » **par Anne Ubersfeld,** Pratiques, **No 24, août 1979, p. 43 et suiv.**

  – L'objet au théâtre
  – L'objet-signe
  – Statut de l'objet
  – L'oeil du spectateur

- « **La basse-ville** » **de Sylvain Lelièvre, disque** Petit Matin, **Le Nordet, GVN-1006, 1975.**

  Les lieux et jeux de l'enfance, rapport basse-ville et haute-ville.

- « **Les bums** » **de Jean-Pierre Ferland,** Le Disque d'Or, **Sélect, S 396-149.**

- « **Les jeux électroniques et les salles de jeux** » **par Jean Archambault,** Revue de modification du comportement, **No 2, été 1983, p. 81-82.**

  La relation individu et machine à jeux.

  D'autres articles sur les jeux sont mentionnés aux activités 8, 9, 10 et 12.

- « **Les Arcades** », Le Soleil, **20 février 1984, A-1 et A-7**
  21 février 1984, A-13
  22 février 1984, A-11.

  Dossier qui présente des perceptions de jeunes, de propriétaires de salles de jeux électroniques, de policiers, de parents, de journalistes.

- « **La violence au programme** » **par Pierre Sormany,** L'Actualité, **février 1983,** p. 60-64.

  Les lieux de l'école: corridors de béton, locaux sans fenêtre, portes cadenassées, surveillance . . . une prison.

COMPARAISON DE PERSONNAGES

Éléments sur lesquels porte la comparaison	Personnage Récit:.....	Personnage Récit:.....	Personnage Récit:.....	Interprétation de la comparaison
NOM				
ÂGE				
SEXE				
STATUT				
APPARTENANCE (GROUPE CULTUREL, GROUPE MAJORITAIRE, ETC.)				
RÔLE DANS LE RÉCIT				
HABILLEMENT				

Éléments. . .	----------	----------	----------	Interprétation
CARACTÉRISTIQUES PHYSIQUES				
LANGAGE*				
ATTITUDES ET ACTIONS				
PERCEPTION PAR LES AUTRES PERSONNAGES				
SYNTHÈSE: Message que chaque personnage transmet La perception du monde				

* Si on voulait analyser plus en profondeur le langage des personnages, on pourrait utiliser la grille suivante « Le langage du personnage ». Par ailleurs, d'autres éléments de comparaison des personnages sont aussi présentés dans le quatrième chapitre.

LE LANGAGE DU PERSONNAGE

- Sa manière de parler:*
  - Variété de langue (vocabulaire, type de phrases, syntaxe, etc.)

_____

_____

_____

  - Ton _____
  - Tics _____
  - . . . _____

- La fréquence de ses prises de parole _____

_____

_____

  - Ses silences _____

- La nature des actes de langage qu'il accomplit: ordonner, demander, conseiller, injurier, etc.

_____

_____

- Les sujets dont il parle _____

_____

- Ses réactions quant au langage des autres personnages _____

_____

* La grille « Le vocabulaire subjectif de l'émetteur » proposée dans le premier fascicule pourrait aussi être utilisée. Elle pourrait, par exemple, servir à comparer deux personnages.

SUGGESTIONS POUR L'ANALYSE DES PROCÉDÉS LANGAGIERS UTILISÉS PAR L'AUTEUR

Sur une fiche, les élèves relèvent:

A) Les mots ou expressions utilisés par l'auteur, selon la suggestion de la grille « Le vocabulaire subjectif de l'émetteur » au 4e chapitre du premier fascicule;

B) Les procédés de mise en valeur (Voir 4e chapitre).

Éléments qui pourraient servir ici:

1. Répétition (redondance)
   - de mots
   - de phrases
   - de structures
   - d'idées
2. Accumulation (énumération) d'éléments (de détails révélateurs)
3. Comparaison
   - explicite: comparaison d'éléments (personnages, lieux, objets, événements)
   - implicite: l'allégorie ou le symbolisme poétique
4. La durée (le temps consacré à relater un événement est plus long dans le récit que dans la réalité, ou inversement)
5. Le point de vue (description des personnages, des lieux, des objets):
   - L'auteur a-t-il privilégié un élément de l'ensemble à décrire?
   - Qui fait la description?
   - A-t-il décrit: de la gauche vers la droite, de la droite vers la gauche, du haut vers le bas, etc.?
   - A-t-il décrit: de l'ensemble vers le détail, du détail vers l'ensemble?
   - Etc.

Les élèves doivent construire le sens provoqué par l'utilisation des différents procédés.

26 – *Amener* les élèves à DIRE SI LES PERSONNAGES, LES ÉVÉNEMENTS, LES LIEUX ET LES OBJETS D'UN RÉCIT OU D'UN ROMAN RESSEMBLENT À CEUX QU'ILS CONNAISSENT DANS LA RÉALITÉ.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Relever les caractéristiques des personnages, des événements, des lieux et des objets qui contribuent à les présenter comme vraisemblables.*
- *Dire dans quelle mesure on peut se reconnaître dans ces personnages ou dans ces situations.*
- *Voir dans quelle mesure les personnages, les événements, les lieux, les objets sont révélateurs de valeurs socioculturelles et d'une vision du monde.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Personnage

- **Faire trouver une personne « réelle » qui ressemblerait, par sa façon d'être et d'agir, à ce personnage.**
- **Faire dire aux élèves quels moyens (mots, expressions, procédés) ils utiliseraient pour décrire cette personne réelle et comparer ces moyens à ceux utilisés par l'auteur.**

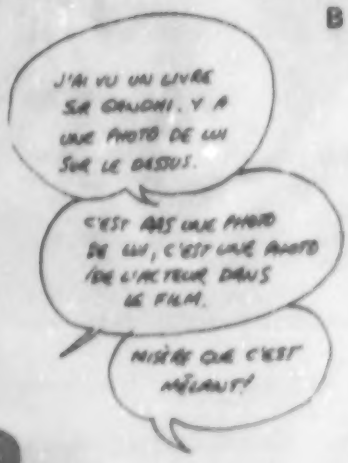
  On pourrait faire une liste de personnages de fiction dont les noms ou certains gestes caractéristiques servent maintenant à caractériser des personnes: un Adonis, un don juan, un tartuffe, un Ti-Jean Lévesque, E.T., etc.

- **Faire dire dans quel milieu social et culturel vit cette personne réelle et comparer ce milieu à celui dans lequel vit le personnage du roman ou du film.**

  Demander aux élèves comment ils décriraient ce milieu réel et voir comment l'auteur décrit le milieu fictif.

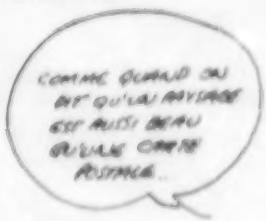
  Amener les élèves à dire s'il y a toujours une relation directe entre le milieu et le personnage.

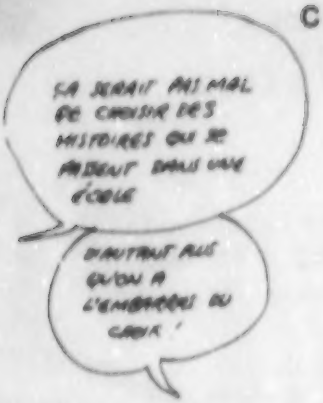
B – Événement



- **Trouver, dans l'actualité, un événement qui s'apparenterait à l'événement du roman ou du film.**
- **Trouver les causes de l'événement dans le roman ou le film et les comparer aux causes de l'événement qu'ils connaissent dans la réalité. Discuter ensuite de ces causes et de l'ampleur de l'événement qu'elles ont engendré.**
- **Se demander si l'on pourrait substituer l'événement réel à celui du roman et du film. Dire ce qu'il faudrait modifier pour réaliser cette substitution.**

  Les modifications devraient toucher surtout les personnages et les lieux.





C – Les lieux

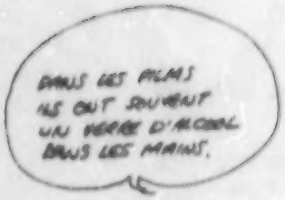
– Trouver les lieux qui ressembleraient aux lieux décrits dans le roman ou dans le film et dire en quoi ces lieux sont semblables.

Ces lieux devraient être situés dans l'environnement immédiat des élèves.

– Transplanter les personnages et l'événement du roman ou du film dans ces nouveaux lieux. Dire quels changements on devrait faire subir aux personnages et aux événements du roman ou du film.

L'analyse devrait porter surtout sur les actions que les personnages poseraient par rapport au milieu.

D – Les objets



– Se demander si les objets décrits dans le roman ou le film existent dans l'environnement immédiat. Sinon où trouvera-t-on ces objets?

– Comparer l'utilité de ces objets dans le film et dans la réalité.

Il serait très intéressant de faire remarquer aux élèves que certains objets sont plus utiles à certaines personnes qu'à d'autres.

– Faire voir aussi que certains objets sont davantage utilisés dans la fiction que dans la réalité (valeur symbolique des objets).

E – Synthèse ou bilan

Faire résumer les observations, les découvertes, les commentaires, afin de voir que le sujet traité, les personnages, les lieux, les objets en eux-mêmes sont porteurs de valeurs socioculturelles et afin de prendre conscience que l'écriture de fiction est révélatrice de la réalité; elle est aussi recherche d'explication de la réalité, expression d'une interprétation du monde.

BIBLIOGRAPHIE

Sont énumérés ici quelques titres d'articles sur des caractéristiques qui rapprochent la fiction de la réalité et sur des aspects du réel qui font rêver, entrevoir le futur, . . . Voir aussi certains titres mentionnés à l'activité 27.

- **« Ce que rêver veut dire »**, Revue B.T. 2, **No 152, 25 avril 1983, p. 1-36.**

  Des questions, des réponses; des interprétations; des phrases du rêve; des recherches sur l'inconscient et l'imaginaire.

- **« De la guerre des poteaux à la cité cablée » par Louis Brunet,** Québec Science, **décembre 1976** p. 18-21.

  Cette cité est à notre portée déjà. Elle se caractérise par la télévision « à la carte » où chacun préparera sa propre programmation; par le télétravail où chacun aura accès, chez soi ou au bureau, à toutes sortes de banques de données; par le télé-enseignement; par le télé-magasinage, etc.

- **« La science-fiction? J'aime! »**, Éd. **La Farandole, Paris, 1981, 236 p.**

  Une abondante bibliographie figure dans ces dossiers, précisant même l'âge auquel s'adressent les livres mentionnés.

- **« La science-fiction: un outil pédagogique »**, Québec Français, **No 42, mai 1981, p. 56-86.**

  Dossier sur la science-fiction: information, pistes pédagogiques, bibliographie d'ouvrages de référence et de récits.

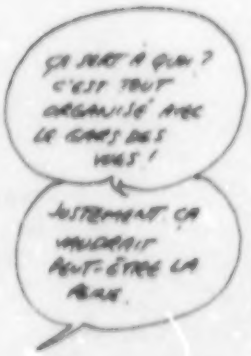
- **« Utiliser les trucages » par Léo Bonneville,** Vidéo Presse, **vol XI, No 7. 1982,** p. 21-24.

  Les trucages les plus fréquents au cinéma. Exemples

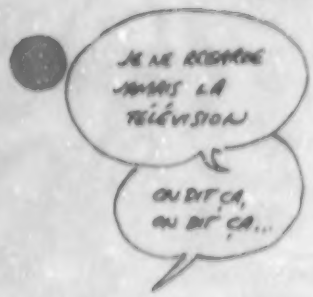
27 – *Amener les élèves à* DISCUTER DES POSSIBILITÉS DE DÉNOUEMENT D'UNE OU DE PLUSIEURS INTRIGUES DANS UN TÉLÉROMAN ET À FAIRE DES RAPPROCHEMENTS AVEC LA LITTÉRATURE POPULAIRE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Analyser la façon d'anticiper le développement d'une intrigue.*
- *Comprendre pourquoi certains personnages plaisent davantage.*
- *Établir des liens logiques entre l'attitude d'un personnage et les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles il évolue.*
- *Discuter des réactions d'un personnage par rapport à l'action dans laquelle il est plongé.*
- *Discuter de la façon dont on réagirait à la place d'un personnage, compte tenu des circonstances dans lesquelles on évolue (procéder par anticipation).*



DÉROULEMENT POSSIBLE



A – Choisir un téléroman et retenir les intrigues particulièrement intéressantes. (Se limiter à 2 ou 3 intrigues.)

Il serait avantageux de faire ce travail en équipe. Les élèves pourraient confronter leurs opinions tant sur le choix du téléroman que sur les intrigues à retenir.

Une telle activité permet d'analyser les raisons qui font qu'un téléroman est très écouté. On repère alors les valeurs sociales et culturelles qui y sont véhiculées et on analyse son degré d'adhésion à ces valeurs.

B – À partir des intrigues retenues, explorer les différentes possibilités de dénouement et discuter des conséquences de chacune de ces hypothèses sur les plans social et culturel.

Tout en faisant ce travail, les élèves seront amenés à discuter et à juger de l'attitude des personnages en cause, compte tenu des circonstances de temps et de lieu de cette intrigue.

Travailler par anticipation permet de « créer » l'intention de lecture, de travailler sur la cohérence, la logique de l'organisation du récit, de provoquer l'objectivation, de forcer l'attention sur des détails, de développer l'imagination, etc.

Façon de travailler

a) *cerner l'intrigue et la difficulté qu'elle pose.*

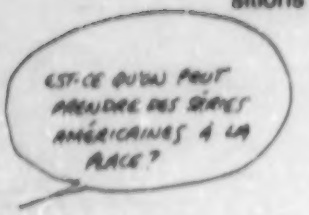
b) *Inventer les actions importantes qui pourraient conduire à d'autres dénouements.*

c) *Justifier les actions inventées en tenant compte:*
- *des actions antérieures,*
- *des lieux,*
- *de l'époque,*
- *des personnages.*

d) *Discuter d'un dénouement possible:*
- *près du type traditionnel ou refusant la tradition;*
- *de type inattendu;*
- *de type émotif;*
- *de la vie de tous les jours;*
- *etc.*

e) *Dire lequel de ces dénouements possibles on préfère. . . Pourquoi?*

C – Présenter (oralement, au tableau, sur fiches, sur carton, etc.) son analyse à la classe et amener tous les élèves à réfléchir sur les propositions de chaque équipe.

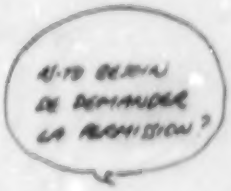


On pourrait faire un tableau résumant les différentes hypothèses de dénouement.

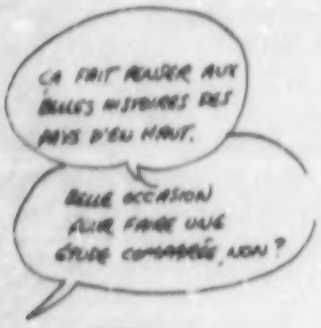
On pourrait aussi utiliser un questionnement semblable au suivant. Amener les élèves à dire quelles sont les raisons qui justifient l'hypothèse privilégiée.

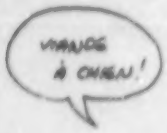
Exemple tiré d'un téléroman

LE TEMPS D'UNE PAIX *(22 mars 1983)*



- *Que penser de l'attitude de Rose-Anna quand elle a appris la liaison de son fils avec une fille du village?*
- *Devrait-elle rapidement changer d'idée?*
- *Est-ce qu'une autre attitude aurait été possible compte tenu de l'époque?*
- *Aujourd'hui, comment réagirait une mère dans une situation semblable?*
- *Pourquoi Rose-Anna n'épouse-t-elle pas Joseph-Arthur? Que signifie ce refus?*
- *Pourrait-elle l'épouser? Que signifierait un tel geste?*
- *Ce geste serait-il plus facile à faire aujourd'hui?*





D –

- Choisir éventuellement un roman:
  - Guy des Cars
  - H. G. Konsalik
  - Delly
  - Gérard de Villiers
  ou de la série « Harlequin »
- Amener les élèves à relever les stéréotypes et à découvrir les valeurs que ces romans véhiculent. Dire si ces valeurs correspondent à celles de la société en général et comparer ces mêmes valeurs à celles qu'on trouve dans les téléromans.
- Voir si ces valeurs sont des valeurs pluralistes.

E – Amener les élèves à faire la synthèse de leur analyse

- *Structure habituelle du téléroman*
  - *personnages (famille)*
  - *lieux*
  - *idées*
  - *langage*
- *Structure habituelle du roman populaire*
  - *personnages (famille)*
  - *lieux*
  - *idées*
  - *langage*

BIBLIOGRAPHIE

- « **Ces romans roses qu'on dévore** » **par Danielle Debbas**, Madame au foyer, **avril 1984, p. 26-55.**

  Sur la structure des romans Harlequin et leur signification sociale.

- « **Faut voir ça** », **numéro spécial de la revue** Liberté, **No 141, mai-juin 1982, 136 pages.**

  Opinions d'écrivains sur les émissions de télévision:
  André Belleau, « La petite maison dans la prairie ».
  Jacques Folch-Ribas, « Terre Humaine ».
  Jacques Godbout, « CHIPS ».
  François Hébert, « Du tac au tac ».
  Yvon Rivard, « Michel Jasmin ».

- « **lafortune et lachance** », **l'anti photoroman par Sigouin, Villemaire, Marinier, Ed. l'interligne, Ottawa, 1983, 61 pages.**

  Photoroman qui illustre les contre-stéréotypes des photoromans qu'on connaît.

- « **La langue et le type de réseau influent sur la programmation de la télévision** » **par J. Samson**, Le Soleil, **14 mai 1977, D-10.**

  Langue et région, contenu canadien.

  (D'autres articles sur la langue sont colligés aux activités 2, 28, 34).

- « **La rêveuse et le macho** » **par Gilles Marcotte**, L'Actualité, **février 1984, p. 86.**

  Recensement de deux livres qui présentent, l'un, une rêveuse: Les mensonges d'Isabelle, et l'autre, des valeurs toutes masculines, La Frontière du milieu.

- « **La télé, ça se dresse** » **par Marc Thibeault**, Châtelaine, **janvier 1984, p. 28.**

  Comment développer un sens critique face à la télé? Comment vivre avec la télé?

- Le roman photo **par Serge Saint-Michel, coll. Idéologies et sociétés, Larousse, 1979, 191 pages. Étude du roman photo (structure, contenu, portée sociale) et applications pédagogiques dans une optique de communication.**

- « **Le téléroman domine nettement en télévision francophone** » **par J. Samson**, Le Soleil, **21 mai 1977, G-12.**

  Thèmes, portrait du téléroman, les conflits, les classes sociales, les rôles.

- « **Les amours des héros de téléromans et le public** », Le Soleil, **22 avril 1983, C-7.**

  L'image de l'amour et des couples dans les téléromans.

- « **Les littératures « fast food »**, Nuit blanche, **No 15, octobre-novembre 1984, p. 40-60.**

  Dossier qui traite de littérature populaire: roman rose, téléroman, roman policier, roman de science-fiction, etc.

- « **Les raconteurs du petit écran** », La Presse, **du 1er au 6 octobre 1983.**

  - « *Monsieur le ministre* » *(Solange Chaput-Rolland) par Anne Richer, 1er octobre 1983, A-9.*
  - « *Une Vie. . .* » *(Jean-Marc Provost) par Georges Lannon, 1er octobre 1983, A-9.*
  - « *Les Moineau et les Pinson* » *(Georges Dor) par Georges Lannon, 3 octobre 1983, A-8.*
  - « *Le temps d'une paix* » *(Pierre Gauvreau) par Nicole Beauchamp, 4 octobre 1983, A-8.*
  - « *Peau de banane* » *(Guy Fournier) par Jean-Paul Soulié, 4 octobre 1983, A-8.*
  - « *Belle Rive* » *(Réginald Boisvert) par Jean-Paul Beulié, 4 octobre 1983, A-8.*
  - « *La bonne aventure* » *(Lise Payette) par Anne Richer, 5 octobre 1983, A-8.*
  - « *La Vie promise* » *(Marcel Dubé) par Nicole Beauchamp, 5 octobre 1983, A-8.*
  - « *Terre Humaine* » *(Mia Riddez) par Gilles Normand, 6 octobre 1983, A-10.*
  - « *Poivre et Sel* » *(Gilles Richer) par Jean-Paul Soulié, 6 octobre 1983, A-10.*

- « **Les « soaps » québécois servent-ils la cause des femmes?** » **par Gloria Escomel**, Madame au foyer, **juin 1985, p. 16-25.**

  L'image de la femme dans les téléromans québécois.

- « **Les téléromans: comme dans un miroir** », **par Yves Taschereau**, Châtelaine, **février 1984, p. 52-60.**

  Un regard sur l'ensemble de la production 1984. Les histoires et les personnages sont-ils réels ou fictifs: sont-ils notre reflet ou si nous finissons par leur ressembler?

- « **Les téléromans, de « gros vendeurs » à Montréal** » **par Jacques Samson**, Le Soleil, **20 mai 1977, A-13.**

  Comparaison avec Toronto.

- « **Pourquoi les téléromans ne sont-ils pas « vrais »?** » **par Jacques Dumais**, Le Soleil, **mardi 19 avril 1975, A-20.**

  La vie dans les téléromans et la vraie vie.

- « **Quand cesserons-nous d'aimer les téléromans? Quand nous n'aurons plus envie de rêver. . .** » **par Louise Cousineau**, La Presse, **7 octobre 1983, A-8.**

  Des mythes et des mots inventés, miroir ou spectacle, phénomène bien québécois.

28 - *Amener les élèves à* COMPARER LE LANGAGE DE PERSONNAGES DE MILIEUX DIFFÉRENTS DANS UN OU PLUSIEURS TÉLÉROMANS.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Relever les indices du langage qui caractérisent le personnage.*
- *Observer dans quelle mesure le discours tient compte du milieu qu'il représente.*
- *Analyser différentes variétés de langue.*
- *Voir jusqu'à quel point on est formé par son milieu, par les valeurs du milieu.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

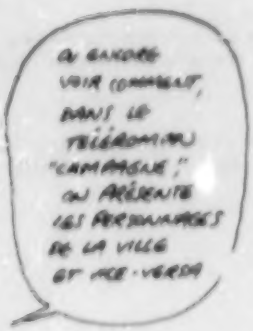
A – Enregistrer deux émissions.

B – Relever des expressions qui caractérisent le langage des principaux personnages.

C – Faire ensuite un exercice de substitution du langage utilisé.

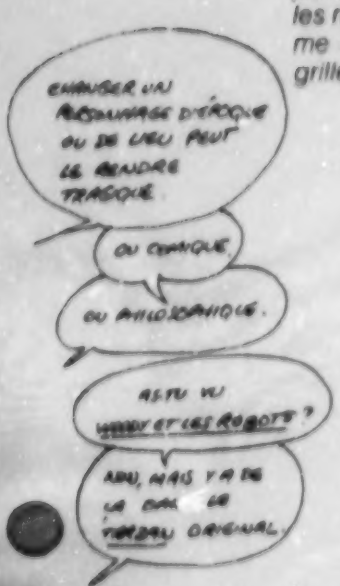
Exemple:

Faire prononcer par un personnage qui vit à la campagne des phrases dites par un personnage de la ville.



– Analyser les changements produits.

Voir que la langue utilisée par un personnage est porteuse de valeurs. (voir le programme de français: *les rapports Émetteur/Récepteur; voir aussi les deuxième et quatrième chapitres du premier fascicule; les grilles proposées aux activités 8 et 25).*



D – Discuter de la vraisemblance du personnage compte tenu de son lieu d'origine, du lieu où il vit, du siècle où il vit par rapport à son langage.

E – Amener les élèves à dire pourquoi la « vraisemblance » d'un personnage est conditionnée par la langue qu'il parle, par ses réactions au langage employé par un autre personnage.

Et dans la vie: y a-t-il divers langages? Diverses réactions à l'égard du langage?

F – On pourrait refaire ce type d'analyse à partir d'un récit d'aventures, d'un roman, d'un conte ou d'une pièce de théâtre.

BIBLIOGRAPHIE

- « **Atelier: radio** » par **François Richard**, Québec français, **No 30, avril 1978, p. 59-60.**

  L'effet de la radio sur la conscience linguistique des Québécois.

- « **C'est pas comme à Paris, mais. . .** » par **Roch Carrier**, Langue et société, **printemps 1983, No 3, p. 14.**

  Le débat sur la mauvaise qualité du français au Québec traité sérieusement, mais avec humour dans un dialogue entre un Québécois et des Canadiens anglais.

- « **C'est quoi le score?** » par **Guy Deshaies**, L'Actualité, **janvier 1984, p. 59-61.**

  Le français recule-t-il ou progresse-t-il au Québec? Les démographes se font la guerre. Mais la population du Québec vieillit.

- « **Commentaires** » par **Suzanne Laberge**, Divergence III, **O.D. 47, Permaira, Université du Québec, 1976.**

  « Des liens entre des jugements de valeur sur des variétés sociolinguistiques et la pratique de l'enseignement ».

- « **Évolution de la conscience linguistique des franco-québécois depuis la révolution tranquille** » par **Jean-Denis Gendron**, Au fil des événements, **11 avril 1985, Un. Laval, Québec.**

- **Jouaiez-moi d'amour de Jean Barbeau, collection théâtre canadien, No 25, Leméac, 1972, p. 58-75.**

  Barbeau joue ici sur divers registres de langue.

- « **Kellogg's sont pas. . . fières!** » **Cahier sur la consommation, Le Soleil, 22 février 1984, D-2.**

  De la mauvaise traduction anglais/français sur un nouvel emballage de Kellogg's.

- « **La France, malade de l'anglais** » par **Louis-Bernard Robitaille**, L'Actualité, **mars 1983.**

  L'américomanie (« snacks, fast food, trends, discounts, listing ») envahit la France. Comment s'en sortira-t-elle?

- « **La langue française, un instrument du dialogue des cultures** » par **Gilles Dorion**, Québec français, **No 30, mai 1978, p. 54-55.**

  En quoi et comment la langue française peut-elle être un instrument du dialogue des cultures.

- Le chemin de Lacroix de **Jean Barbeau, Répertoire québécois, No 7, Leméac, 1971, 74 p.**

  Les registres de langue: un Français, un « Homme ordinaire », une police.

- « Le choc des langues au Québec » 1760-1970 par **G. Bouthillier et S. Meynaud, Presses Universitaires du Québec, PUQ, 1972.**

  Une série d'articles et de discours variés, écrits ou prononcés à diverses époques sur la langue des Québécois.

- « **Les gardiens de la langue** » par **Jean Blouin**, L'Actualité, **août 1983, p. 49-56.**

  Qui sont les gardiens de la langue au Québec et comment travaillent-ils?

- **D'autres articles sur la langue sont colligés aux activités 2, 27, 34.**

29 – À PARTIR D'IMAGES STÉRÉOTYPÉES, *amener les élèves à* CONSTRUIRE UN PORTRAIT DE FAMILLE, À LE DISCUTER ET À ÉCRIRE UNE HISTOIRE QUI POURRAIT ARRIVER À CETTE FAMILLE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Dire dans quelle mesure on s'identifie aux personnages que l'on crée, et dans quelle mesure ces personnages révèlent nos valeurs.*
- *Analyser les moyens que l'on utilise pour caractériser ces personnages et leur milieu.*
- *Motiver l'acte d'écriture.*
- *Faire voir que lire consiste à apposer ses propres valeurs à celles que vivent les personnages et leur entourage.*
- *Inventer des dialogues qui extériorisent adéquatement le personnage.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

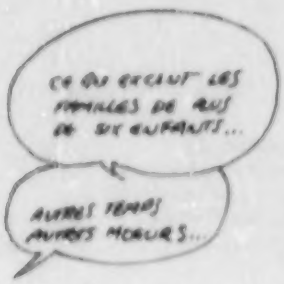
Cette activité se fait en équipe ou individuellement.

A – Présenter sur feuilles polycopiées, une série d'images stéréotypées.

1. – 6 silhouettes, d'hommes:
   - de conditions différentes,
   - de métiers différents,
   - d'âges différents.

2. – 6 silhouettes de femmes – idem,
4. – 6 silhouettes d'enfants – idem.

4. – 6 silhouettes d'animaux domestiques:
   - de types différents,
   - de grosseurs différentes.



5. – 6 dessins de maisons:
   - de valeurs différentes,
   - de grandeurs différentes.

6. – 6 dessins de voitures:
   - de valeurs différentes,
   - de grosseurs différentes,
   - de couleurs différentes.

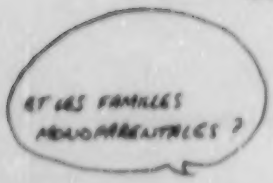
Pour préparer les séries d'images, on peut demander la collaboration des professeurs d'arts plastiques. On pourrait aussi utiliser une série de diapositives ou les figurines proposées à la fin de l'activité.

B – En découpant et en collant un certain nombre de ces éléments sur un grand carton, chaque équipe construit oralement l'histoire d'une famille.

On pourrait aussi construire cette famille et son environnement en utilisant la grille « Élaboration d'une famille » *proposée à la fin de l'activité.*

C – Chaque équipe présente ensuite la famille construite en donnant les raisons de ses choix.

Lors de la présentation, amener les membres de l'équipe à préciser les raisons qui justifient leurs choix.



Exemple de questionnement:

- *Pourquoi le médecin n'est-il pas marié avec la ménagère?*
- *Pourquoi deux chiens de race?*
- *Pourquoi deux voitures?*
- *Pourquoi le mari conduit-il la voiture qui a plus de valeur?*
- *Est-ce que les familles constituées correspondent à ce que nous voyons autour de nous?*
- *Etc.*

D – Les élèves construisent ensuite de nouvelles familles illustrant les conclusions auxquelles ils sont arrivés dans l'analyse de ces premières.

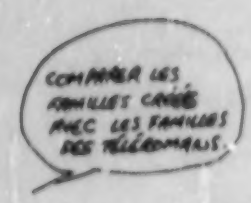
E – Individuellement ou en équipe, les élèves écrivent l'histoire (la biographie) de la famille constituée. Cette histoire fournira les raisons de l'existence d'une telle famille.

– Ils justifient la constitution de cette nouvelle famille tout comme ils l'ont fait à l'étape C.

F – Remplacer l'étape « E » par la suivante: les élèves placent leur famille dans une situation qui obligerait chacun des membres à réagir.

Exemples de situations:

- *Faire l'épicerie*
- *Choisir un film pour toute la famille*
- *Acheter une nouvelle voiture*
- *Projeter un voyage*
- *Discuter d'avenir (l'avenir d'un enfant)*
- *Réagir au vol à l'étalage commis par un enfant*
- *Etc.*



Les élèves pourraient écrire un « sketch » où on verrait les membres de la famille s'affronter ou donner leur opinion.

G – Pour clore cette activité, organiser un débat à partir des figurines.

- *Est-ce qu'on aurait représenté le médecin différemment?*
- *Les personnages sont-ils représentatifs?*
- *Et les animaux?*
- *Et les maisons?*
- *Et les voitures?*
- *Etc.*

Il s'agit alors d'une activité synthèse qui permet aux élèves de situer leurs visions des choses.

BIBLIOGRAPHIE

- « Dieu-le-père apprend à pousser le landau » par Claude Montpetit Fortier, L'Actualité, septembre 1980, p. 28.

  Du père gendarme, absent, aux « nouveaux pères ».

- « Fantaisies et travers: le mariage » par H. Bhérer, Vidéo Presse, vol. VII, No 6, février 1978, p. 6.

  Article un peu humoristique sur les traditions, les rites qui entourent le mariage.

- « La complainte du célibataire » par Normand Juneau, L'Actualité, octobre 1980.

  10 millions de personnes n'ont pas toutes choisi de vivre seules.

- « Les institutions qui nous ont faits: famille québécoise = famille nombreuse » par Georges-Émile Giguère, Vidéo-Presse, vol. VII, No 6, février 1978, p. 44.

- « Pas de père dans le décor » par Maurice Roy, Châtelaine, décembre 1983.

  Comment les mères chef de familles monoparentales s'organisent-elles?

- « Que savons-nous de nos amours? » BT2, No 151, 30 mars 1983.

  L'amour et la sexualité, la tendresse, la contraception... Un peu de tout, bien présenté, simplement.

- « Sortir les jeunes de la rue... » (Loi 24) par Jean-Guy Fortin, Sureté du Québec, vol. 9, No 9, septembre 1979, p. 27.

  La maison des jeunes (enfants, parents, amours, maison, besoins).

- « Qu'y a-t-il dans le ventre des hommes « enceints »? » par Maurice Roy, Châtelaine, avril 1982, p. 117-124.

  Comment les hommes vivent-ils l'attente de l'enfant?

ÉLABORATION D'UNE FAMILLE

COMPOSANTES	CARACTÉRISTIQUES	RAISONS DU REGROUPEMENT DES COMPOSANTES
HOMME		
FEMME		
ENFANT(S)		
ANIMAL		
MAISON		
VOITURE(S)		

Ouvrier du bâtiment

Chirurgien-dentiste

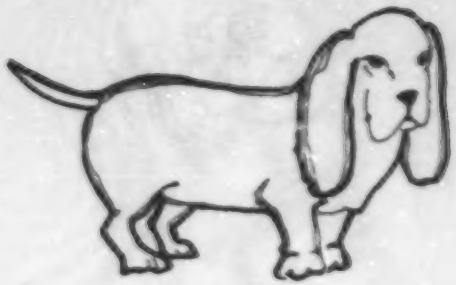
Vendeur de voitures

Artiste-peintre

Enseignant

Président directeur général

Étudiante en psycho.
Secrétaire de direction
Décoratrice
Caissière
Femme au foyer
Femme au foyer



Basset

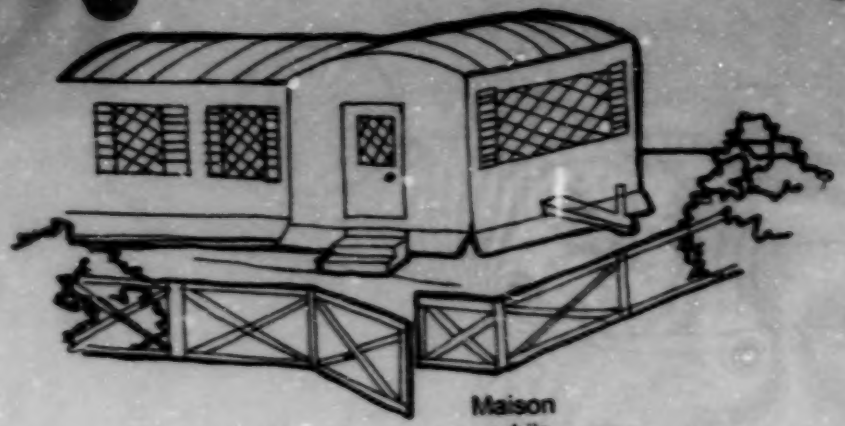
Hamster

Berger allemand

Poissons rouges

Chat

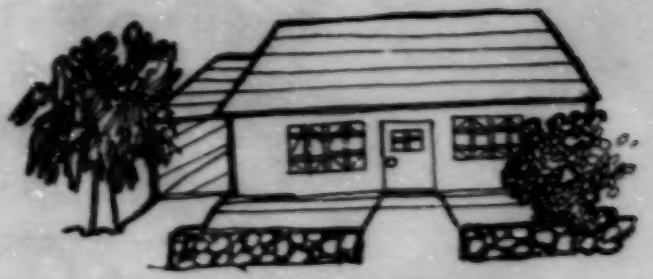
Canari



Maison
mobile

Rue Papineau

Résidence
au bord du lac



Maison familiale en banlieue

Maison québécoise
Laurentides

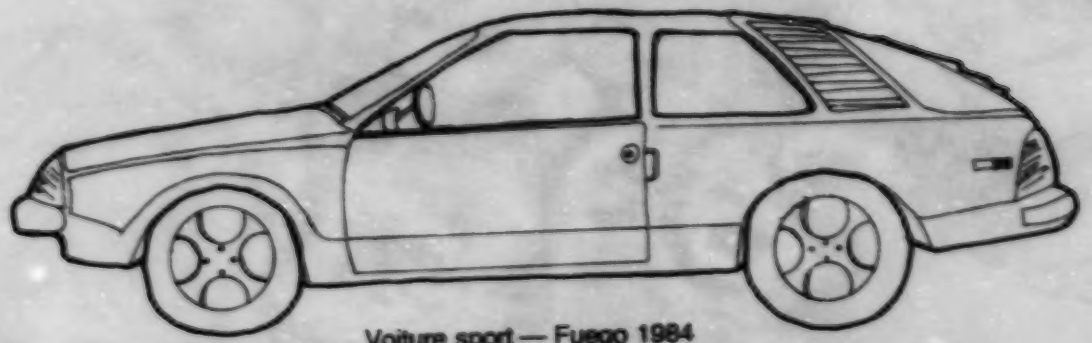
Appartements Jardins Mérici

Mercedes 280

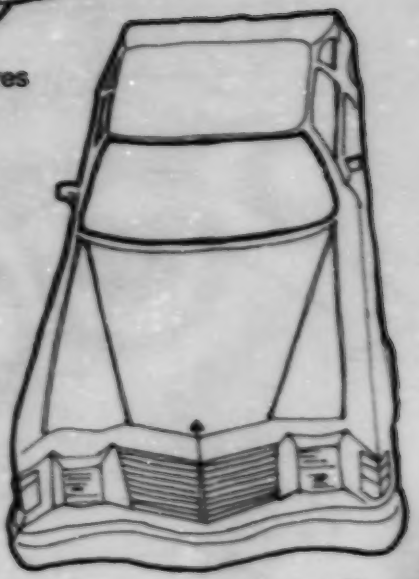
Renault 5

4 roues motrices

Ford Fairmont — familiale 4 portières



Voiture sport — Fuego 1984

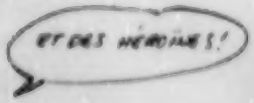


Ford Ltd II — 1977

30 – *Amener les élèves à* FABRIQUER UN HÉROS PUIS À ÉCRIRE UNE AVENTURE DE CE HÉROS OU UN TEXTE ARGUMENTATIF.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À. . .

- *Nommer les composantes culturelles du héros, personnage principal.*
- *Découvrir les valeurs morales, sociales ou culturelles que vit un héros et voir dans quelle mesure il demeure « vraisemblable ».*
- *Dire les raisons pour lesquelles un personnage pourrait être considéré comme un héros.*

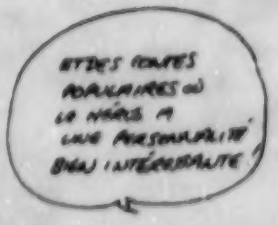


DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Faire la liste des héros des principales séries télévisées et donner les raisons pour lesquelles ces personnages sont des héros:

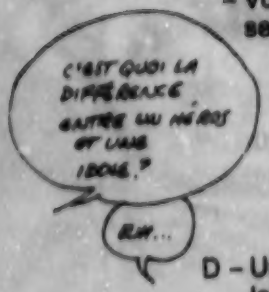
- *leur caractère*
- *leurs attitudes*
- *l'action*
- *les gestes posés*
- *leurs possibilités physiques*
- *la situation de l'action dans le temps*
- *leurs relations avec les autres personnages*
- *etc.*

On pourrait évidemment tout aussi bien travailler à partir de bandes dessinées, de films d'aventures, de romans policiers, etc.



B – Classer ces héros selon un certain nombre de catégories. Ex.: irréprochable, jamais battu, sauveur du monde, incompris, cascadeur, fauteur de troubles, etc.

– Voir si tous ces héros ont une ou des caractéristiques communes: sexe, appartenance sociale, qualités, etc.



C – Individuellement ou en équipe, imaginer un personnage qui pourrait devenir le héros d'un récit d'aventures ou d'une série télévisée ou d'un conte populaire.

Ce travail peut être fait à l'aide de la grille « Analyse d'un héros » proposée à la fin de l'activité.

D – Une fois ce héros construit, amener les élèves à analyser les raisons qui leur font dire que ce personnage est un héros.

– Faire la liste des valeurs qu'un tel personnage pourrait communiquer et dire pourquoi.

À cause: – de son apparence
– de sa situation sociale
– de son langage
– etc.

– **Vérifier les ressemblances et les différences avec les héros identifiés en A.**

E – **Amener les élèves à raconter une aventure de ce héros.**

– **Analyser ensuite ces récits, toujours avec la grille** « Analyse d'un héros », **et dire s'ils correspondent bien aux portraits faits préalablement.**

F – **Individuellement, relever les caractéristiques de héros réels à l'aide de la grille** « Caractéristiques des héros ».

– **Nommer les caractéristiques qui sont retenues le plus souvent et constater que le sens et l'importance donnés à chacune ne sont pas les mêmes pour tout le monde.**

On pourrait intégrer ici une activité de compilation afin de cerner les caractéristiques de héros les plus « souhaitées » dans le groupe.

La compilation peut permettre à certains élèves plus timides de sentir qu'ils ont leur place dans le groupe. Elle libère parfois l'expression: certains, ne se sentant pas interrogés sur leurs choix personnels, oseront alors prendre la parole. Elle constitue un point de départ à un échange ordonné sur des points précis. Elle permet aussi parfois de clore une séance de travail en fournissant un portrait du groupe: on constate alors des similitudes et des écarts, mais sans discussion, sans jugement, laissant à chacun la liberté de se situer.

Par contre, selon le traitement qu'on en fait, la compilation pourrait atténuer les différences, aller même jusqu'à les ignorer, donnant ainsi à chacun le sentiment qu'il faut être dans la majorité, que là se trouve la ligne juste. La compilation aurait alors pour effet de bloquer la parole plutôt que de la libérer. Utilisée souvent ainsi, elle n'inciterait pas les élèves à être ce qu'ils sont, à exposer et à défendre ce à quoi ils croient. La compilation sans discussion laisse souvent les personnes minoritaires insatisfaites.

– **Classer les héros en trois catégories: vedettes, héros, personnes ayant accompli un acte d'héroïsme. Se demander: à quoi servent les vedettes, les héros?**

G – **Individuellement, reprendre une grille** « Caractéristiques des héros » **et la remplir en vue de faire une comparaison entre les héros fictifs (1er héros), les héros créés en classe (2e héros) et les héros réels (3e héros).**

– **Faire un texte argumentatif (expressif) disant pourquoi on considère ces personnages comme des héros.**

Ce texte peut être fait individuellement ou en équipe.

BIBLIOGRAPHIE

- « **La science-fiction, un outil pédagogique** », **dossier de Québec français, No 42 mai 1981, p. 61.**

  Le héros de science-fiction: hommes, machines et créatures de l'ailleurs.

  1. *L'homme et les machines*
  2. *L'être humain modifié*
  3. *Extra-terrestres et autres créatures non humaines.*

- « Le héros de roman » par Alonzo Leblanc, Québec français, No 37, mars 1980, p. 12.

  L'évolution du héros québécois dans la littérature romanesque, XIXe et XXe siècles.

- « Morris ou. . . le star system » par Louise Laliberté, Plus, La Presse, samedi 12 mars 1983, p. 14.

- « Superman de Richar Donner » par Claude Daigneault, Le Soleil, 28 décembre 1978, D-3.

  Critique du film. En quoi Superman rejoint le héros classique.

- « Superman II » par Claudette Proulx, Vidéo Presse, vol. XI, No 5, 1982, p. 46-47.

  Opinion sur le film.

ANALYSE D'UN HÉROS

1 – Type de héros

- Jamais battu
- Irréprochable ☐
- Incompris ☐
- Fauteur de troubles ☐
- force physique ☐
- force morale ☐
- Sauveur du monde ☐
- Cascadeur ☐
- _____

2 – Apparence physique

- Beauté _____
- Laideur _____
- Grandeur _____
- Couleur de cheveux _____
- Habillement _____
- Etc. _____

3 – Situation sociale _____

4 – Les événements auxquels il participe _____

5 – Sa façon de réagir

- Lorsqu'il est heureux _____
- Lorsqu'il est malheureux _____

6 – Lieu où il vit _____

- Seul _____
- Avec d'autres _____

7 - Les gens qui l'entourent

- Leur façon d'agir avec lui _____

_____

- Ceux qui l'aiment _____

_____

- Ceux qui le détestent _____

_____

8 - Son attitude

- Envers ceux qui l'aiment _____

_____

- Envers ceux qui le détestent _____

_____

- Envers ceux qu'il aime _____

_____

9 - Le type de langue qu'il parle _____

_____

10 - Principales raisons qui font de lui un héros ou une idole _____

_____

_____

_____

LES CARACTÉRISTIQUES DES HÉROS

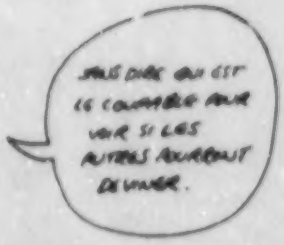
CARACTÉRISTIQUES	HÉROS N° 1	HÉROS N° 2	HÉROS N° 3
RÉEL			
FICTIF			
FORCE PHYSIQUE			
FORCE MORALE			
RICHESSE			
SENSIBILITÉ			
HUMOUR			
INTELLIGENCE			
POUVOIRS SPÉCIAUX			

31 – *Amener les élèves à* ÉLABORER LE CANEVAS D'UNE AVENTURE POLICIÈRE, À ÉCRIRE CETTE AVENTURE OU À ANALYSER UN AUTRE DISCOURS.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Découvrir le fonctionnement du discours narratif.*
- *Dire pourquoi on préfère une aventure à une autre.*
- *Énumérer les événements de la vie courante qui pourraient donner lieu à une aventure dans un récit.*
- *Inventorier les différentes façons de créer un suspense.*

DÉROULEMENT POSSIBLE



A – En équipe, élaborer le canevas d'une aventure policière à partir des éléments suivants.

Le canevas d'une aventure

- **L'événement**
- **Lieu où cet événement s'est produit**
- **Les personnages en cause, leurs caractéristiques**
- **Le personnage principal, ses caractéristiques**
- **L'époque**
- **Le moment de l'année, de la semaine**
- **Le type de société (classes sociales)**
- **Les gestes importants**
- **Les objets importants**
- **Etc.**

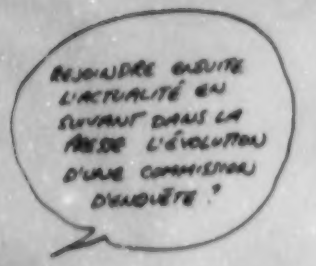
B – Présenter les canevas de chaque équipe à la classe.

– Demander aux autres élèves de trouver les éléments qui ont inspiré le canevas de l'équipe.

Les élèves disent tout ce qu'ils pensent sans que les membres de l'équipe réagissent. La classe cherche les raisons sociales, culturelles, collectives ou émotives qui justifieraient la façon d'être et d'agir des personnages, le type d'événement et son déroulement, les caractéristiques et l'influence des lieux ainsi que le choix et l'importance des objets.

C – Demander ensuite à chaque équipe de dire ce qui l'a inspirée pour bâtir son canevas (personnages, événement, lieux, objets).

– Faire discuter les choix de l'équipe.

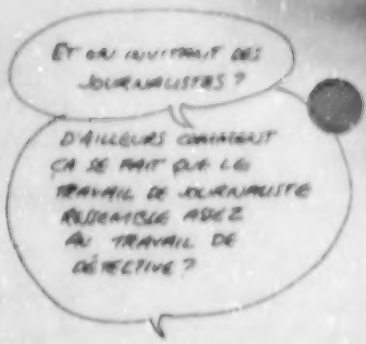


Exemples: – Pourquoi l'événement se passe-t-il dans une grande ville?

– Cette aventure se vivrait-elle de la même manière si elle arrivait à une fille?

Cette étape peut être une occasion de constater l'écart entre l'émetteur et le récepteur. Chacun écrit, lit ou écoute avec ses valeurs, son expérience, sa culture.

D – Demander ensuite à chaque équipe (ou à chaque élève afin de générer plusieurs récits à partir d'un même canevas) de rédiger son récit.



E – Analyser ensuite les moyens utilisés pour véhiculer un point de vue sur les êtres et les événements:

– Mots ou expressions utilisés
– Procédés de mise en valeur

– *Voir la grille* « Suggestions pour l'analyse des procédés langagiers utilisés par l'auteur » *à l'activité 25.*

F – On pourrait compléter cette activité par une lecture commentée d'un roman policier ou d'une série policière (des Agatha Christie, des Simenon, etc.). Découvrir les valeurs socioculturelles mises de l'avant par:

– *l'évolution du récit*
– *la construction du suspense*
– *les lieux*
– *l'événement*
– *l'époque*
– *etc.*

BIBLIOGRAPHIE

- « **Argumenter** » **(autour d'un tableau volé)**, Pratiques, **No 28, octobre 1980, p. 48 et suiv.**

  Argumenter à partir d'indices pour savoir qui a volé le tableau. Processus d'argumentation.

- « **Suspens, suspense. . .** » **par Francine Doumazane, Pratiques, No 37, La télé à l'école, mars 1983, p. 31 et suiv.**

  Une étude sur le suspense (à la télé, au cinéma), comment intégrer le récit à suspense à l'école.

- **Wheatley, Denmnmis, Le massacre de Malinsay, Ed. Ramsay, 1984.**

  Dossier d'une affaire policière. Il s'agit de trouver l'explication d'une série de meurtres à l'aide des indices fournis: lettres, pièces à conviction, découpures de presse, télégrammes, photographies, plans, etc. À la fin, une lettre cachetée résout l'énigme, si le lecteur en a besoin.

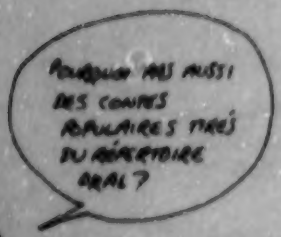
  Autres titres: L'affaire Prentice, Meurtres à Miami, Une étude en rouge.

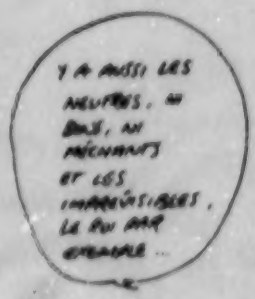
32 – *Amener les élèves à* COMPARER DEUX CONTES, À ANALYSER LEUR RÔLE DIDACTIQUE COMPTE TENU DE L'ÉPOQUE ET DES RÉCEPTEURS AUXQUELS ILS S'ADRESSENT ET À ÉCRIRE UN CONTE EN FONCTION D'UN GROUPE DE RÉCEPTEURS.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Analyser la structure du conte et voir comment cette structure permet de prôner des valeurs.*
- *Analyser le contenu d'un conte par rapport aux récepteurs auxquels il s'adresse.*
- *Prendre conscience que nos représentations sont culturelles.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

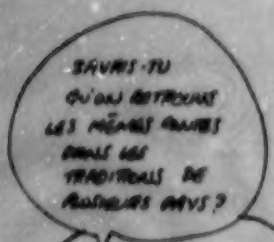


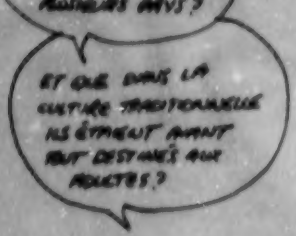


A – Analyser un conte classique (Perrault, Andersen, Grimm) à partir des personnages principaux en les classant en deux catégories: les bons, les méchants.

On pourrait utiliser la grille « Analyse d'un conte » proposée à la fin de l'activité.

B – Comparer ensuite ce conte classique à un autre écrit pour les enfants d'aujourd'hui.





Une réflexion autour des éléments suivants devrait permettre de voir les différences:

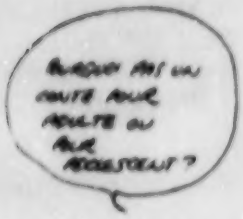
- *les héros*
- *ce qui leur arrive*
- *leur habillement*
- *leur rôle dans l'histoire*
- *leurs attitudes*
- *leurs réactions*
- *l'image de l'adulte*
- *l'image de l'enfant*
- *le rôle de l'adulte par rapport à celui de l'enfant.*
- *l'égalité des sexes*
- *le langage: qui parle à qui? de quoi? sur quel ton? dans quelle variété de langage. . . ?*
- *le sujet traité*
- *l'événement qui est raconté*
- *le lieu où se passe l'événement*
- *les leçons qu'on tire de chaque conte*

C – Écrire un conte qui s'adresserait à des jeunes enfants d'aujourd'hui (entre 4 et 6 ans).

Éléments d'interrogation avant l'écriture:

- *le héros*
- *son allure*

- *son habillement*
- *son âge*
- *son sexe*
- *son caractère*
- *lieu où il vit*
- *lieu où se passe l'événement*
- *l'événement (sujets)*
- *autres personnages*
- *type de famille*
- *type de société*
- *message à transmettre*



D – Dramatiser le conte ainsi produit et le jouer devant des enfants de première année.

Cette activité permettrait aux auteurs de vérifier s'ils ont effectivement réussi à intéresser des jeunes de cet âge vivant dans la société d'aujourd'hui.

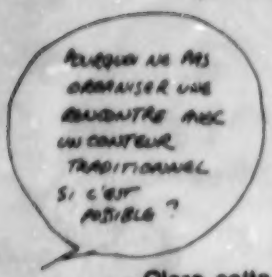
Pendant qu'une équipe présente sa dramatisation, les autres élèves remplissent la grille « Observation de la dramatisation d'un conte » afin de pouvoir ensuite, en classe, échanger sur les rapports des jeunes récepteurs au conte et aux émetteurs.

Les étapes B, C et D pourraient être remplacées par les suivantes.

B' – Comparer le conte classique soit à une adaptation de ce conte au contexte québécois, soit à une version qui accentue certains aspects des contes classiques: la naïveté ou la cruauté ou le merveilleux (l'invraisemblable).

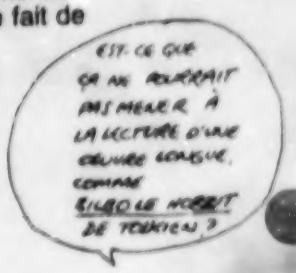
Cette comparaison peut se faire à l'aide des éléments de réflexion proposés en B. On pourrait chercher à:

- *Voir si l'adaptation est actuelle.*
- *Relever les réalités du monde moderne auxquelles le conte fait référence et trouver la vision du monde qu'il projette.*
- *Voir si les deux contes transmettent les mêmes valeurs, les mêmes enseignements, si tout cela correspond à l'éducation qu'on a reçue.*
- *Établir les mécanismes que la version tente de démontrer et voir les effets que cela provoque.*
- *Retracer les contes classiques auxquels il est fait allusion. Lire (ou écouter) ces contes et discuter de l'allusion qui en est faite dans la version qu'on a lue.*



Cette comparaison de contes classiques à leurs adaptations est une bonne occasion de faire prendre conscience aux élèves qu'on ne crée pas à partir de rien et de les sensibiliser à l'intertextualité.

– Clore cette étape par une lecture d'articles à caractère argumentatif dans lesquels les auteurs prennent position pour ou contre le fait de raconter des contes merveilleux et voir ce qu'on pense.



C – Composer un recueil d'adaptation de contes classiques qu'on pourra faire lire à d'autres groupes afin de recueillir leurs commentaires.

Ce projet pourrait très bien s'intégrer à un projet de correspondance scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Contes à l'envers, Philippe Dumas et Boris Moissard, col. Renard-Poche, No 36, École des Loisirs, Paris. 1972, 72 pages.

  Modernisation de contes classiques.

- Contes pour buveurs attardés de Michel Tremblay, Ed. du Jour, 1966, 166 pages.

  Contes surréalistes et de fiction (presque de la science-fiction).

- Contes pour un homme seul d'Yves Thériault, Ed. de l'Arbre, 1944, 195 pages.

- « Le Conte dans La vie et le développement de l'enfant » par Maria Tyskowa, OMEP (Organisation mondiale pour l'enseignement préscolaire), vol. 6, 1974, p. 98-102, reproduit dans Divergence III, Permafra, Un. du Québec, 1976.

  Rôle exercé par le conte sur le développement psychique de l'enfant.

- « Le petit serin blond » par Gaston Gouin, Contes et nouvelles du Québec, concours I, Éditions Cosmos, Sherbrooke, 1970, p. 7-10.

  Transformation du conte Le petit chaperon rouge.

- « Plaidoyer pour les contes de fées. . . » par Colas Riat, Le français aujourd'hui, No 36, décembre 1976, p. 69-70.

  Les contes traditionnels proposent des solutions aux conflits des enfants alors que les histoires réalistes formeraient peu la personnalité.

- « Quelques pistes pour introduire la légende » par H. Barriault et J. Champagne, Liaisons, mai 1981.

  Un conteur dans la classe.

- « Une entrevue avec Luc Lacourcière », Québec français, octobre 1977, No 27, p. 27 et suiv.

  Les contes et les légendes, recherches et méthodes.

  On pourrait comparer certains contes classiques à des productions modernes, par exemple Superman. Voir les titres d'articles à l'activité 30.

ANALYSE D'UN CONTE: LES PERSONNAGES

	TITRE:	ÉPOQUE
	LES BONS	LES MÉCHANTS
NOMS ET RÔLES		
TRAITS PHYSIQUES		
COSTUMES		
COULEURS		
CARACTÈRE		
ACTIONS		
SIENS		
MORALITÉ (enseignement)		

OBSERVATION DE LA DRAMATISATION D'UN CONTE

Les jeunes:

Ont-ils été intéressés par le sujet? Oui ☐ moyennement ☐ Non ☐

Ont-ils ri? Oui ☐ Non ☐

Quand? _____

_____

Ce conte devait-il faire rire? Oui ☐ Non ☐

Comment? _____

_____

Ont-ils réagi autrement? Oui ☐ Non ☐

Comment? _____

_____

Ont-ils reconnu le héros ou l'héroïne? Oui ☐ Non ☐

L'ont-ils aimé-e? Oui ☐ Non ☐

Pourquoi? _____

_____

Ont-ils détesté le méchant? Oui ☐ Non ☐

Pourquoi? _____

_____

Ont-ils voulu sauver le héros en le prévenant à certains moments? Oui ☐ Non ☐

Quand? _____

_____

Ont-ils compris le message que le conte voulait transmettre? Oui ☐ Non ☐

Ont-ils été d'accord avec le message? Oui ☐ Non ☐

Quels sont les signes qui permettent de dire si oui ou non ils ont compris le message?

_____

_____

_____

Peut-on dire que ce conte était de leur époque?

_____

_____

_____

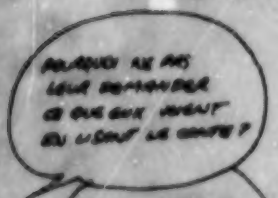
_____

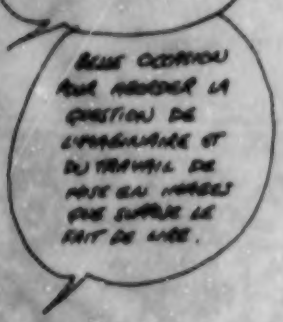
33 – *Amener les élèves à* ANALYSER LES ILLUSTRATIONS QUI ACCOMPAGNENT UN CONTE ET À REMARQUER LEUR APPORT AU TEXTE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À. . .

- *Constater l'importance de l'illustration dans un conte.*
- *Remarquer qu'on peut modifier le message en changeant les illustrations.*
- *Voir comment un texte classique peut être porteur de sens aujourd'hui.*

DÉROULEMENT POSSIBLE





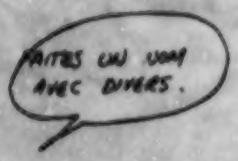
A – Présenter aux élèves un conte (de Perrault, par exemple) sans les illustrations.

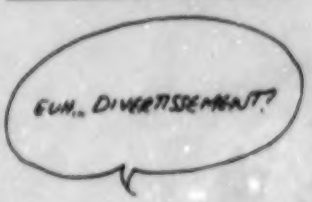
– En faire l'analyse avec eux, pour dégager le message, en tenant compte des composantes de ce type de discours (voir activité précédente).

B – Leur présenter ensuite les illustrations qui accompagnaient ce conte il y a plusieurs années (une ancienne édition).

– Analyser les illustrations.

Ce que je vois	*la signification que je donne*





– Associer ensuite les illustrations et le texte et voir les sens qui se dégagent de l'ensemble.

– Présenter d'autres illustrations du même conte dans une édition récente.

– Analyser d'abord les illustrations.

– Associer ensuite ces nouvelles illustrations au texte et voir si le sens global diffère de la première édition analysée.

L'évolution du sens du conte pourrait être résumée de la façon suivante:

– *Sens avec les premières illustrations*

– *Sens avec les illustrations modernes*

C – **Amener les élèves à se demander s'ils pourraient modifier totalement le sens du conte par les illustrations.**

Exemple: – *en faire un conte ironique*

OU

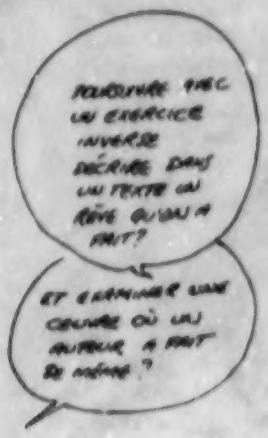
– *le rendre encore plus « sentimental »*

– **Préciser alors les éléments qu'ils devraient changer et comment ils seraient modifiés.**

– *l'aspect physique du héros*
– *l'aspect physique du méchant*
– *les lieux*
– *les objets*
– *les actions*
– *etc.*

Il n'est pas nécessaire de faire dessiner les élèves. On peut tout aussi bien faire un exercice de description.

– **Voir le sens nouveau qui peut être donné au conte et compléter la synthèse commencée en B.**



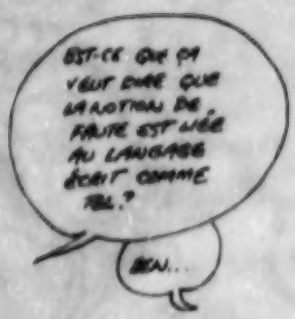
34 – PAR LA RÉALISATION D'ACTIVITÉS PORTANT SUR LE RÉCIT *amener les élèves à* ÉTABLIR LA RELATION ENTRE COMMUNICATION ORALE ET COMMUNICATION ÉCRITE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Réfléchir sur son attitude personnelle à l'égard du langage.*
- *Relever certaines particularités de la communication orale et de la communication écrite.*
- *Prendre conscience de certaines difficultés que pose le passage de l'oral à l'écrit.*
- *Provoquer en classe le débat sur la qualité de la langue.*
- *Constater que divers groupes sociaux attachent des valeurs différentes à la langue, aux variétés de langue.*
- *Faire connaître la littérature orale.*
- *Prendre conscience que la littérature est occasion d'explication du monde.*
- *Prendre conscience du rôle social de l'écrivain.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – **Sans crier gare, donner en dictée les premiers paragraphes d'une transcription d'un conte populaire, par exemple, un conte tiré de la série « Les vieux m'ont conté » de Germain Lemieux (chez Bellarmin). Dicter en respectant l'énoncé populaire.**



– **Ramasser les copies, puis discuter avec les jeunes – si déjà ils n'ont pas protesté – des difficultés de la dictée qu'ils viennent de prendre.**

– **Présenter une copie de la transcription du conte et la donner à lire; pour « Les vieux m'ont conté », donner à la fois la version « fidèle » et la version remaniée et comparer les deux versions.**

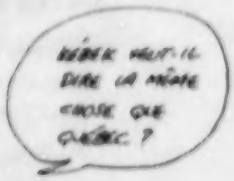
B – **Provoquer un débat sur le sujet suivant: pourquoi faut-il prendre tant d'années de sa vie pour apprendre l'orthographe alors que des gens publient des textes pleins de fautes?**

On divise le groupe en quatre et chaque sous-groupe reçoit dans une enveloppe une position à préparer et à soutenir ensuite dans le débat; par exemple: une association d'étudiants d'université qui réclament qu'on ne tienne pas compte des fautes de français dans leurs travaux; un groupe de l'Office de la langue française qui soutient mordicus que chaque Québécois doit parler un français international; des folkloristes qui expliquent pourquoi ils ont publié deux versions d'un même conte; une association de professeurs qui s'inquiète de la baisse de la qualité du français au secondaire. On organise le débat un peu à la façon de l'émission « Droit de parole » *de Radio-Québec.*

– **Après les échanges, chacun écrit en un paragraphe son opinion réelle sur le sujet.**

Cela peut devenir une occasion d'écrire une lettre d'opinion ou un éditorial dans le journal scolaire. On peut aussi colliger ces textes et les proposer à une autre classe, préparer un débat-midi, etc.

C – **Examiner des pages de divers auteurs québécois et tenter de détecter leur « technique d'écriture » quant aux variétés de langue.**



– **Comparer cette conception avec les opinions politiques des auteurs en question et tenter de voir s'il y a une continuité de l'un à l'autre. Étudier, par la même occasion, quelques textes célèbres des débats sur le joual.**

D – **Proposer une expérience sur la mémorisation: on fait raconter une blague, une histoire drôle, par un jeune. On donne ensuite à une moitié de la classe le mandat de l'écrire pour le prochain cours et, à l'autre moitié, celui de se préparer à la raconter.**

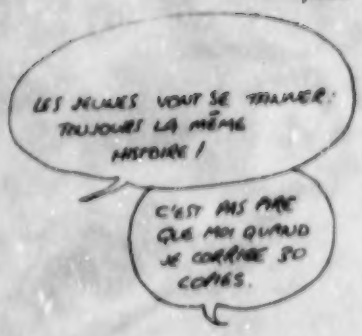
– **Enregistrer les versions orales et en transcrire quelques-unes.**

– **Comparer les versions écrites aux versions orales et les versions écrites entre elles.**

Cette comparaison vise à faire prendre conscience que tout discours est produit dans une situation qui influence le sens même de ce discours. Il y a donc lieu de relever les éléments qui « perturbent » une communication orale (ils peuvent rompre la communication ou lui donner une nouvelle orientation), éléments que l'émetteur tend à maîtriser. Pour faire la comparaison, on pourrait procéder de la manière suivante:

– relever ce qui est commun,
– établir les différences,
– découvrir à quoi elles sont dues:

- *à l'intention de l'émetteur: rendre tragique ou comique, finir au plus vite, etc.*
- *aux caractéristiques de l'émetteur: son expérience, la variété de langue utilisée, le fait qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon, d'une personne timide ou d'un clown ou d'un pince-sans-rire, qu'il manifeste une bonne maîtrise de la gestuelle, de l'intonation, etc.*
- *à la situation: énoncé interrompu par un message à l'interphone, le fait que la même blague soit répétée, etc.*
- *au caractère propre de la langue orale ou de la langue écrite.*



– **Constituer un texte-type de la blague et la liste des variations les plus fréquentes.**

E – **En équipe, choisir un conte et en faire soit une dramatique avec narrateur et comédien, soit un récit humoristique.**

Cette transformation permettrait de faire la synthèse des divers éléments analysés dans l'activité.

BIBLIOGRAPHIE

- « Cinq ans après » par Benoît Aubin, L'Actualité, août 1982, p. 34-42.

  État de la charte de la langue française, cinq ans après son adoption. Réactions des francophones et des anglophones: les différents points de vue. Quelle est la situation de la langue française après la loi 101?

- L'Action Nationale, La langue française, vol. LXII, Nos 8-9, avril-mai 1974.

  Numéro spécial sur la langue: aspects constitutionnel, politique, culturel.

- « Nos enfants et l'ortho-fouille » par Claude Montpetit-Fortier, Châtelaine, septembre 1982, p. 165-170.

  On dit que les enfants écrivent comme s'il n'y avait plus de conventions, plus de codes à respecter: à qui la faute? Aux programmes, aux professeurs, aux parents?

- « Le conte populaire et son utilisation pédagogique » par Vivien Labrie, Québec français, octobre 1977, No 27, p. 36-38.

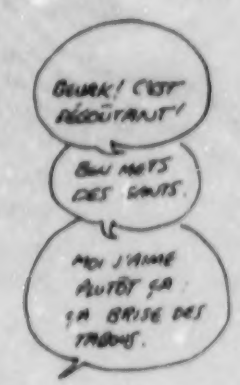
35 – *Amener les élèves à* LIRE DES DOCUMENTS DIVERS (PAPIERS DE REBUT, ARTICLES, JUGEMENTS, OEUVRES DE FICTION) POUR ÉTABLIR DES RAPPORTS ENTRE CULTURE ET ÉCRITURE.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Se sensibiliser à la très grande place qu'occupe l'écriture dans la civilisation contemporaine.*
- *Prendre conscience que l'écriture dépend de la civilisation en même temps qu'elle contribue à la créer, à la transformer.*
- *Prendre conscience que l'effort du lecteur pour donner du sens à ce qu'il lit ne consiste pas seulement à lire des mots et des phrases, mais aussi à prendre en compte la situation de communication.*
- *Faire découvrir l'engagement, l'enracinement de l'écrivain dans un milieu.*
- *Renforcer un réflexe de recherche des valeurs de l'écriture.*
- *Éveiller à la notion de culture.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Repérer une poubelle de classe pleine et la renverser sur une table en déclarant que le reste du cours sera consacré à en lire le contenu.



B – En groupe, faire ensuite un travail d'analyse sommaire du contenu.

Pour chaque artefact de la collection ainsi constituée, on peut passer quelques-unes des questions propres à faire l'analyse de l'acte de communication:

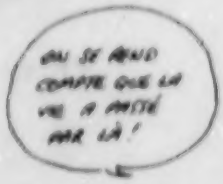
- *Qu'est-ce que c'est?*
- *Y a-t-il de l'écriture dedans?*
- *Si oui, quoi? sur quel sujet? quel genre?*
- *D'où cela vient-il?*
- *De qui cela vient-il?*
- *À quoi cela a-t-il servi?*
- *Pourquoi l'a-t-on jeté?*

– Puis dresser un portrait sommaire de ce qu'on jette dans une poubelle de classe et de ce qu'on peut déduire qu'il se passe dans une classe.

Ce faisant, on rattache l'activité au vécu de la classe, on se conscientise à certains aspects de la vie scolaire, on constate «l'omniprésence » de l'écriture dans la vie quotidienne et on se rend compte que cette écriture révèle une ou des manières de vivre.

Exemple: on a mangé du chocolat fait en Hollande (on a trouvé un seul papier d'emballage sur lequel des informations sont données en plusieurs langues) et du yogourt fait au Québec. On a écrit avec un stylo fait au Japon sur un seul côté des feuilles et surtout des

chiffres (ce qui donne à penser que la poubelle vient d'une classe de mathématique). Mais on peut tirer d'autres informations: l'interdépendance économique, le gaspillage écologique, une certaine richesse (le chocolat importé), « l'universalité » de certaines langues, etc.



C – Choisir avec la classe des lieux dont on aimerait tirer plus d'information par cette méthode: arrêt d'autobus, local d'élèves, espace privé (chambre), site d'un événement quelconque (manifestation, spectacle, rassemblement, match), bureau d'une entreprise.

– Constituer des équipes qui devront ramasser des échantillons de déchets.

– Analyser et comparer le contenu écrit de ces échantillons.

D – Faire une typologie des échantillons d'écriture obtenus et en faire le classement.

– Écrire une fiche descriptive pour chaque objet.

– Comparer ces fiches avec les fiches de la bibliothèque scolaire.

– Examiner le système de classement de la bibliothèque.

On se sensibilise alors à des notions de taxonomie. Peut-être une activité semblable permettrait-elle aussi une approche de la bibliothèque.

E – Après un certain temps passé à ces activités, raconter brièvement à la classe les circonstances qui sont à la source de la célèbre affaire Dreyfus (document ramassé par un agent français dans une corbeille à papier).

– Prendre connaissance de quelques documents journalistiques liés à cette affaire, peut-être même le fameux « J'accuse! » de Zola.

– Donner d'autres exemples d'écrivains qui se sont engagés par leur plume dans l'actualité de leur temps, hier et aujourd'hui.

On peut ainsi amorcer, par effet de surprise, l'étude du pamphlet, de l'éditorial, de l'utilisation du journal comme lieu d'exposition des idées.

F – Examiner des oeuvres littéraires où la poubelle joue un rôle important: « Un job » de Roussin, « Comédie » de Beckett, « Zone » de Dubé. Quelle valeur accorde-t-on à la poubelle dans ces oeuvres?

Dans Comédie, *ce sont des urnes et non des poubelles qui ont une fonction particulière et importante. On pourrait éventuellement comparer l'utilisation qui est faite des deux contenants.*

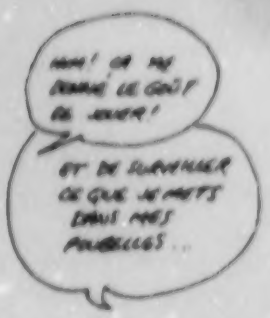
G – Proposer aux élèves de créer une dramatique dans laquelle la poubelle (ou un autre objet) serait à la base même de l'intrigue.

L'étape G pourrait être remplacée par la suivante.

H – Diviser la classe en équipes. Donner à chaque équipe la tâche de construire une énigme policière basée sur le contenu d'une poubelle.

- Une fois son canevas préparé, chaque équipe prépare une trousse-poubelle contenant tous les indices nécessaires à la résolution de l'énigme.
- Chaque trousse est ensuite présentée à la classe qui doit tenter de résoudre l'énigme par approches successives.

D'autres propositions sur la création d'une intrigue policière sont faites à l'activité 31.



BIBLIOGRAPHIE

- « Faits d'hiver » par Jovette Marchessault, Faits divers, La nouvelle barre du jour, septembre 1978, Nos 68-69, p. 129 et suiv.

  Le travail de nuit d'une femme de ménage.

- « La fin de la « québécitude »? » par Pierre Vallières, Le Devoir, 4 décembre 1982.

  Les ordinateurs faits et conçus ailleurs qu'au Québec.

- « Les 150 millions du réseau scolaire québécois aideront-ils les fabriquants québécois? par Françoy Roberge, Finance, Nos 24-28, mars 1983, p. 24.

  Sur les micro-ordinateurs dans les écoles.

- « J'aurai jamais 18 ans » (Paul Piché et P. Huet), interprète Paul Piché, disque L'Escalier, Kebek Disc, KD-987, 1980.

  Sur les jeunes et l'amour.

- « J'étais ben étonné » (Paul Piché et P. Huet), interprète Paul Piché, disque L'Escalier, Kebek Disc KD-987, 1980.

  Sur l'amiantose.

- Raymond Lévesque chante les travailleurs, DEF 1004 (disque).

Mon Québec	*La brosse*
La construction	*Le barrage*
Les militants	*Le temps de parler*
Bozo	*Conscience universelle*
Contestation	*Solidarité.*

- « Vietnam Kommandantur » de Raymond Lévesque, disque Monologues et chansons, London SOL-30013.

  Engagement politique contre la guerre du Vietnam (monologue)

- « Pour Louis Caron, le métier de l'écrivain consiste à provoquer » par Régis Tremblay, Le Soleil, 24 décembre 1982, D-1.

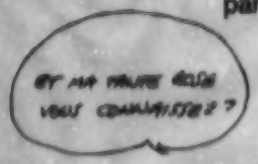
38 – *Amener les élèves à* PRODUIRE UN TEXTE À PARTIR D'EXPRESSIONS PROPRES À UNE COLLECTIVITÉ POUR CONSTATER ENSUITE QUE LE LANGAGE S'ENRACINE DANS UN MILIEU.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Voir que certaines expressions sont des régionalismes.*
- *Découvrir que le contexte ou la situation de communication peut faciliter la compréhension de ces expressions.*
- *Découvrir qu'une région (un village et même une petite communauté) peut se donner des expressions propres et reliées aux valeurs existantes.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Si cela est possible, regrouper des élèves qui proviennent de la même région. Leur demander de faire la liste des expressions qu'ils seraient seuls à employer. Ces expressions peuvent correspondre à des réalités particulières.



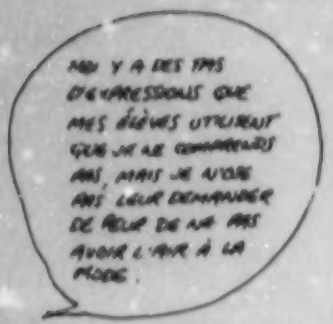
Exemple: – *la rivière grise*
– *le cheval à Jacques*
– *la mère de Paul*
– *etc.*

B – Demander à chaque équipe de composer un court texte en utilisant ces expressions de façon à créer une image.

Ex.: – *Te souviens-tu du professeur de français qu'on a eu il y a deux ans?*
– *Lui? Je comprends, il est inoubliable. On aurait dit « la mère de Paul. »*

– Échanger les textes et demander si chaque équipe peut comprendre tous les textes.

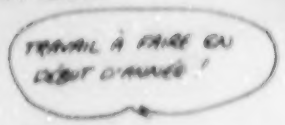
– Faire comprendre que les expressions incompréhensibles correspondent à une réalité sociale particulière



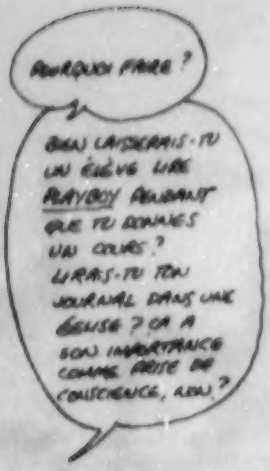
Faire voir aux élèves que, pour bien comprendre les textes, il faudrait avoir le même cadre de référence.

Cette activité permet de prendre conscience que le langage s'inscrit dans une culture donnée, puisque chaque expression a été construite à partir des façons de vivre et des valeurs d'une région donnée. Ex.: la mère de Paul est devenue le symbole d'une autorité familiale sévère et distante dans un village ou un quartier donné.

37 – *Amener les élèves à* VISITER LEUR ÉCOLE EN TANT QUE LIEU PORTEUR D'ÉCRITURE.



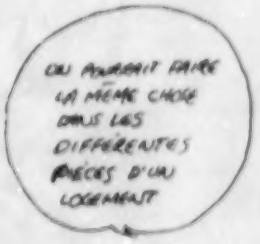
CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À. . .



- *Situer la démarche d'apprentissage du groupe en fonction de ses pratiques réelles.*
- *Situer les genres d'écriture dans leur contexte spatial et social.*
- *Situer ses propres démarches de lecture.*
- *Noter les types de textes qui intéressent les jeunes.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

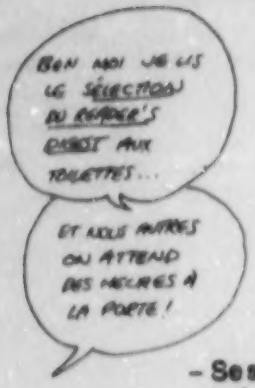
A – **Poser la question suivante: « Si vous voulez lire dans cette école, où irez-vous pour trouver de la lecture? » Tenter ensuite de faire élargir la liste et proposer une inspection minutieuse de l'école comme lieu porteur d'écriture.**



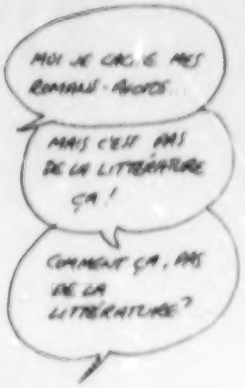
Les élèves peuvent être divisés en petits groupes qui ont chacun pour mission d'inspecter un secteur de l'école. On prend une période pour monter un inventaire complet.

B – **Dresser ensuite une liste des genres dont on a trouvé des traces: livres à la bibliothèque, directives, annonces, publicité sur des tableaux d'affichage, signalisation dans les corridors, graffiti dans les toilettes, journaux dans des distributeurs, menus à la cafétéria, etc.**

On peut même utiliser un plan de l'école et marquer par des points de couleurs différentes le lieu et la nature de chaque observation.



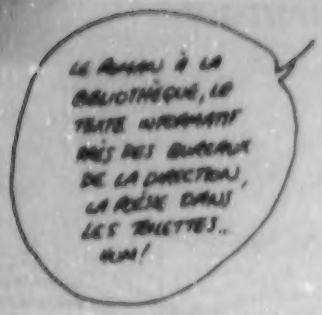
C – **Réfléchir sur les liens entre lieu et texte, sur les liens entre les textes et la vie. Par exemple serait-il acceptable de présenter dans un devoir des phrases qu'on lit sur les murs des toilettes? Pourtant les deux sont des textes, des discours. Lit on dans sa vie de tous les jours le même genre de chose qu'on lit en classe? Qu'est-ce que cela veut dire?**



– **Se servir ensuite de l'inventaire qu'on a fait et de la réflexion qui a suivi pour situer d'autres textes qu'on abordera subséquemment.**

D – **Charger la classe de recueillir toutes sortes de textes: règlements, tracts, faits divers, photoromans, chansons, recueils de blagues, contrats, romans, journaux, dépliants, tests amusants, revues, problèmes à résoudre, poèmes-affiches, statistiques, formulaires, etc.**

– **Pour chaque texte, se demander où il serait susceptible de se trouver dans l'école, s'il est susceptible d'être lu en classe de français, etc.**



– Quelle(s) conclusion(s) en tirer?

Voilà une occasion de prendre conscience qu'une lecture rapide, qu'un simple coup d'oeil est aussi une activité de construction de sens. Notre tête n'est pas vide puisqu'un regard global a suffi pour associer texte et lieu.

Cette activité, faite au début de l'année, pourrait situer les apprentissages subséquents.

BIBLIOGRAPHIE

- « Claude Péloquin: une oeuvre, c'est un vol au rêve » par **Jean Royer**, Le Soleil, 10 avril 1976, C-2.
- « Jordi Bonet: l'oeuvre d'une vie » par **Jean Royer**, Le Soleil, 3 août 1974.
- « Graffiti. . . » (groupe rock) par **Jacques Samson**, Le Soleil, 6 mars 1981, A-11.

  Groupe de la région de Québec; jeunes. Pièce intéressante « Première neige ».
- « La guerre aux graffiti fait rage dans Charlevoix », par **Denis Gauthier**, Le Soleil, 11 août 1983, A-3.

  Graffiti sur les rochers et aux abords des routes; le ministère des Transports, les touristes.
- « La murale du Grand Théâtre de Québec » (Journal de l'affaire), janvier-avril 1971, par **Jean Royer**, Estuaire No 1, mai 1976, p. 91-115.

  C'est un résumé presque quotidien du scandale qu'a provoqué la phrase de Claude Péloquin: « Vous êtes pas écoeurés de mourir bande de caves, c'est assez! »

  – Ce résumé reprend l'essentiel des articles publiés par Jean Royer dans le défunt journal L'Action, *Québec le 28 janvier 1971, les 4-5 février 1971, et les 4-6-9-16 mars 1971.*

  – Ce résumé met en scène les ministres des Affaires culturelles, Jean-Noël Tremblay et François Cloutier, et l'écrivain Roger Lemelin dont la colère met en cause la morale et le jugement esthétique.
- L'imagination au pouvoir **(photographies de graffiti)**, Éd. **Losfeld, Paris, 1968.**
- « Les langages du métro » par **Gabriel Racle**, Communication et langage No 57, 3e trimestre 1993, p. 107-114.

  Instructions placardées, inscriptions personnelles, graffiti.
- « Les murs qui parlent », émission de télévision Contre champ, Radio-Canada, 8 février 1984, 30 minutes.

  Pourquoi écrit-on des graffiti: sur les murs, les rochers, les pochettes de disques, les jaquettes de livres, etc.?

38 – *Amener les élèves à* OBJECTIVER DES SITUATIONS DE COMMUNICATION.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À...

- *Se conscientiser aux rapports de force et de pouvoir entre interlocuteurs.*
- *Dégager les problèmes de valeurs sous-jacents à des situations de communication difficile.*
- *Soupeser les mérites des différents moyens de communication.*
- *Attirer l'attention sur les divers facteurs de la situation de communication qui jouent un rôle dans la réalisation d'un acte de communication.*

DÉROULEMENT POSSIBLE

A – Demander aux jeunes de repérer dans leur vécu une situation de communication difficile, c'est-à-dire une situation où ils n'arrivent pas à faire passer un message à une autre personne.

Ils choisissent une situation actuelle, dont ils accepteraient de parler en classe devant les autres. Il peut s'agir d'une situation collective (la classe) ou individuelle. Il sera ici question d'un cas de situation individuelle, de personne à personne.

- **Faire écrire ensuite le nom de la personne en question, son type de relation avec elle, le message à faire passer.**
- **Former des petits groupes à l'intérieur desquels chacun expose la situation.**
- **Inviter les groupes à chercher pourquoi le message ne passe pas ou l'explication de l'incompréhension du récepteur (du point de vue de l'émetteur).**

La forme du discours employée par le passé était-elle appropriée au contenu, aux circonstances, aux relations de l'émetteur avec le récepteur? Le ton et le contenu du message étaient-ils appropriés, convenaient-ils à la situation de communication? Quelles valeurs les deux interlocuteurs s'attribuent-ils mutuellement? Leur diagnostic est-il exact? Dans quelles circonstances le message a-t-il été communiqué? A-t-il été communiqué? Qu'en est-il de la clarté du message?

- **Chercher ensuite des solutions de rechange quant au contenu, au ton, à la forme, aux circonstances, qui faciliteraient la communication.**
- **Inviter les intéressés à faire un nouvel essai de communication à la lumière de cette réflexion, s'ils le désirent bien sûr, et à en rapporter les résultats au groupe.**

B – Faire un relevé, dans un quotidien, de différentes situations de non-communication et tenter de dégager les conflits de valeurs sous-jacents.

C – Choisir dans les « Exercices de style » de Queneau les textes qui correspondent au point de vue des différents témoins d'un même événement et comparer leur compte rendu. Voir entre autres: « Le côté subjectif », « Autre subjectivité », « Récit » et « Animisme ».

38 – *Amener les élèves à* LIRE UNE NOUVELLE LITTÉRAIRE EN TENANT COMPTE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION ET DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET DES DISCOURS.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

- *Détecter les valeurs socioculturelles transmises dans* Femmes *de Claire Martin et à se situer par rapport à ces valeurs.*
- *Rendre les élèves conscients du travail d'anticipation du lecteur et développer leur capacité d'anticipation.*
- *Découvrir que la lecture est une activité de construction de sens.*
- *Rendre les élèves capables de tenir compte, dans la construction du sens, du projet de parole des locuteurs, du choix des mots, des réseaux sémantiques et de certains procédés discursifs.*
- *Se sensibiliser au pouvoir du langage, au fait que parler, c'est agir.*
- *Lancer des projets de lecture et d'écriture.*

PRÉSENTATION DE L'ACTIVITÉ

Cette activité est un scénario que l'auteure a voulu le plus fidèle possible aux données d'ensemble du nouveau programme de français. Il poursuit simultanément les trois objectifs généraux du programme, et vise un objectif terminal, déjà établi à la page précédente. Il est essentiellement basé sur une pratique réelle de lecture et respecte le processus d'apprentissage (POA).

Ce scénario est construit autour d'un discours précis: la nouvelle littéraire. Cependant, la démarche proposée et les stratégies utilisées peuvent servir à d'autres discours narratifs: récit ou roman d'aventures, conte, légende, roman, et même reportage et fait divers.

Ce qui est proposé ici, c'est essentiellement une activité de lecture collective fait surtout d'échanges entre les lecteurs. Les élèves sont en effet invités à dire ce qu'ils comprennent du texte, à exprimer leurs réactions, leurs interprétations, leurs hypothèses quant au déroulement de l'histoire, quant à son dénouement, quant à l'organisation même du discours, quant au langage, etc. Le rôle du professeur consiste à susciter la participation, à être attentif aux réactions diverses et à les relever parfois; il consiste aussi à faire préciser et nuancer les propos, à susciter la réflexion, à provoquer un certain classement, un certain recul, bref à faciliter l'apprentissage.

L'activité se déroule de la façon suivante: les élèves reçoivent la première partie du texte Femmes qui a préalablement été divisé en huit parties. Puis, après un échange sur leurs lectures de ce premier extrait, ils en reçoivent un deuxième qui sera soumis au même traitement et ainsi de suite jusqu'à la fin du texte. L'ensemble de l'activité se fait donc sur un rythme binaire, pratique-objectivation, qui se répète autant de fois qu'il y a d'extraits. Le découpage du texte est, bien sûr, subjectif, mais il n'est pas pour autant arbitraire. Il est le résultat d'une analyse du texte faite en fonction des possibilités d'anticipation qu'il offrait et de l'effet de suspense à créer afin de maintenir l'intérêt des élèves.

Le retour sur la lecture est axé d'abord sur l'émission et la justification d'hypothèses qui dépendent de la subjectivité des lecteurs. C'est cette subjectivité qui ouvre la voie à l'identification et à la confrontation des valeurs. Cet appel à la subjectivité est suivi d'un travail de vérification des hypothèses par la recherche d'indices disséminés sous différentes formes dans le texte. Cet effort d'analyse du fonctionnement de la langue et du discours permet, à travers les lectures plurielles, de dégager une base de signification commune. Quant au travail d'anticipation, il est essentiel dans une classe de français. En effet, la capacité d'anticiper de tout récepteur « *est déterminante dans son habileté à comprendre un discours; plus cette capacité est grande, plus il lit ou écoute avec efficacité* »[27].

Par ce document qui intègre scénario, démarche méthodologique, commentaires, nous avons tenté de tenir compte de multiples paramètres qui rendent possible la communication en classe et font de l'élève le principal agent de son apprentissage. Pour en faciliter la lecture, le scénario est présenté en deux colonnes. La colonne de gauche présente la démarche globale, les stratégies, le découpage du texte et les étapes de l'activité d'apprentissage. La colonne de droite couvre un ensemble de commentaires: explication, justification de la démarche, proposition d'activités complémentaires, identification des activités d'objectivation, réflexion sur des assises théoriques, etc.

27. Ministère de l'Éducation du Québec, *Guide pédagogique*, Secondaire, guide d'utilisation du programme de français, langue maternelle, 16-3413, mai 1982, p. 56.

Premier extrait

La réception s'achevait et Valentine était heureuse. Cet homme qui lui plaisait tellement, elle croyait bien lui plaire aussi. Toute la soirée elle avait senti son regard sur elle, un regard caressant comme des mains, et sa peau était toute chaude de cette insistance.

Deuxième extrait

Comme toutes les femmes qui se sentent observées par un homme qui leur plaît, elle avait de la difficulté à rester naturelle et devait se surveiller pour ne pas rire trop haut. Elle devait aussi se faire violence pour ne pas passer tout son temps dans le groupe où il était et elle lui en voulait un peu de ne pas la suivre quand ses devoirs de maîtresse de maison la faisaient se déplacer dans le grand salon.

Elle était heureuse et courbatue. Cette contrainte que les femmes doivent s'imposer de ne pas faire le premier pas quand c'est de tourner autour d'un homme dont elles ont envie, comme le fait si simplement la fillette autour d'un garçon qui lui plaît, cette contrainte se faisait durement sentir dans tous ses muscles. Elle fut presque soulagée quand il vint prendre congé.

Elle souriait, un peu abêtie par l'effort de cacher sa joie, parce qu'il disait: « Si vous êtes libre, un soir de cette semaine, et si vous le voulez bien, je viendrai vous prendre pour dîner. Après nous irons danser », quand son amie Mariette, passant près d'eux, jeta: « Je peux me servir du téléphone pour demander un taxi? ».

Troisième extrait

Quel damné besoin avons-nous de toujours vouloir voler son rôle au destin? Il nous arrangerait si bien les choses si nous n'étions pas sans cesse à le pousser, si nous n'étions pas toujours à parler quand nous n'avons pas la parole. Valentine dit: « Un instant, chérie », puis: « Vous reconduiriez bien Mariette, André? ». Et voilà!

Quatrième extrait

Tous deux montèrent dans la longue voiture dont le devant chromé, « le sourire du dollar », luisait doucement dans la nuit, comme une tentation, un miroir aux alouettes. André se mit tout de suite à parler avec enthousiasme de Valentine, de sa grâce, de son charme, de sa jolie taille. Mariette écoutait et se taisait.

– Vous ne partagez pas mon opinion?

– Si je la partage! Mais personne mieux que moi ne peut apprécier les qualités de Valentine! Je la connais depuis quinze ans. Vous me parlez de sa jolie taille. Il lui a fallu tellement d'acharnement pour perdre l'embonpoint qu'elle avait accumulé durant son mariage.

– L'embonpoint? Vous voulez me faire marcher? Elle est mince comme un fil.

– Justement. Comme elle était d'ailleurs avant de se marier. Et puis, vous savez ce que c'est. Quand on a conquis le mari, on oublie parfois comment on l'a conquis. On se laisse un peu aller. Quand Valentine est devenue veuve, elle n'était pas obèse, bien sûr, mais... Je lui dis souvent: « Si tu ne peux pas te marier sans grossir, mieux vaut n'y pas songer ». Elle est tellement ravissante maintenant, n'est-ce-pas?

– Très.

Cinquième extrait

– Même chose pour ses cheveux. Vous ne l'avez pas connue avant qu'elle les fasse teindre?

– Non. Je croyais qu'ils étaient naturellement auburn. De quelle couleur étaient-ils?

– C'est-à-dire qu'autrefois ils l'étaient. Mais, les dernières années de son mariage, elle avait beaucoup blanchi. Ce n'est que depuis son veuvage qu'elle les fait teindre. Cela lui va tellement mieux. Elle paraît de quinze ans plus jeune qu'elle ne l'est en réalité. Si Daniel la voyait, il ne la reconnaîtrait pas.

– Vous l'avez connu, son mari?

– Oh! mais très bien . . . le pauvre.

– Oui, évidemment, mourir si jeune.

– Ça n'est pas tellement cela. Je pense que Daniel ne tenait plus beaucoup à la vie. Il avait un air soulagé de la quitter qui était assez déprimant, je dois dire.

– Vraiment? Est-ce qu'ils ne s'entendaient pas bien tous les deux?

– Pas très bien. Et pourtant Daniel était de tous les hommes que j'ai rencontrés le mieux pourvu de toutes les qualités imaginables.

– Il y a parfois certaines incompatibilités incoercibles. Car enfin, Valentine aussi a de très grandes qualités.

– Bien sûr. Et d'ailleurs le ménage allait très bien au début. C'est quand les affaires de Daniel se sont mises à péricliter que le désaccord a commencé.

– Oui . . . il y a des hommes qu'une telle mésaventure aigrit à les rendre insupportables.

– Et des femmes aussi. Que voulez-vous, c'est humain. Valentine était habituée à un certain luxe. J'avais cru, comme tout le monde, qu'il s'agissait d'un mariage d'amour et que ce contretemps n'y changerait rien. Il y a même des couples d'amoureux que les épreuves rapprochent, dit-on. Je sais bien que, pour ma part, si j'étais mariée et que mon mari vînt à perdre sa fortune, je me dirais que c'est là l'occasion toute trouvée de lui montrer combien je l'aime. Et ça n'est pas ça qui me ferait blanchir les cheveux. Mais Valentine est une enfant gâtée. Au début de cette déconfiture, on a même raconté un peu partout qu'elle aurait, comment dirais-je, tenté de suppléer à ce que Daniel ne pouvait plus lui donner en. . .

– En ayant un ami riche? C'est ce que vous voulez dire?

– Mon Dieu, oui. Mais ça, je ne l'ai jamais cru.

– En tout cas, ç'aurait été au temps où elle était encore un peu mince et un peu auburn.

– Ne soyez pas méchant. J'ai horreur de ça. Elle ne le mérite pas. Elle a manqué d'un peu de courage. Ça n'est pas un crime.

– Et pourtant la vie qu'elle fait en ce moment doit demander beaucoup de courage. Elle travaille très fort.

– Mais elle gagne beaucoup. Il faut bien faire l'un quand on veut l'autre. Quand elle a épousé Daniel, elle croyait son avenir assuré pour toujours. Mauvaise mise. Oh! je ne suis pas inquiète pour elle. Comme elle le dit souvent, la prochaine fois elle choisira un homme qui a les reins plus solides.

– Vraiment, elle dit ça?

– Mettez vous à sa place! Vous ne pouvez comprendre ça. Vous remuez l'argent à la pelle. Moi non plus d'ailleurs, je ne le comprends pas. J'ai l'infirmité d'être sentimentale.

Sixième extrait

– L'argent ne vous intéresse pas?

– Moi? Mon pauvre ami! Un coeur et une chaumière, comme on dit. Et même un coeur tout seul.

– C'est très bien ça. Vous avez trouvé?

– Non. Parce que sur d'autres points, je suis très exigeante.

– Lesquels?

– L'intelligence, par exemple. Je n'aimerai qu'un homme extrêmement intelligent.

– Deuxièmement?

– Des manières raffinées. Je ne peux souffrir les rustres.

– Troisièmement?

– Un physique attrayant. Ne riez pas, j'ai cette faiblesse.

– Oui. . . Vous avez des exigences qui feraient trembler de peur le plus vaniteux des soupirants.

– Vous pouvez parler, vous qui avez tout cela.

– Est-ce à dire que je pourrais poser ma candidature?

– Mais qu'allez-vous croire là? Je n'ai pas oublié l'existence de Valentine et je vous assure qu'elle est suffisante pour qu'il n'en soit pas question. L'amitié est une chose que je respecte plus que tout au monde.

– Comme c'est joli! Et si je vous disais que Valentine n'est rien pour moi. Rien du tout, je vous le jure. Si vous être libre un soir de cette semaine, et si vous le voulez bien, je viendrai vous prendre pour dîner. Après nous irons danser.

Septième extrait

Six mois plus tard, en allant déjeuner, André s'est trouvé face à face avec Valentine. Il l'a invitée.

– Vous avez l'air bien heureuse, Valentine.

– J'espère bien. C'est que je me marie, voyez-vous.

– Ah! Je connais?

– Oh non! Ce n'est pas un financier. C'est un peintre.

– Un peintre connu alors?

– Connu? Non! C'est un pauvre diable de peintre plein de talent, mais inconnu.

– Vraiment!

– Qu'y a-t-il? Vous avez l'air tout surpris.

– Je le suis un peu. Vous alliez me trouver mufle, mais . . . de quoi vit-on quand on épouse un peintre inconnu?

– De l'air du temps. Et puis je continuerai à travailler. Ça m'est bien égal. Non, jamais de pain, merci.

– Vous avez peur de grossir?

– Comme de la peste. Figurez-vous que mon premier mari avait des goûts de musulman. Je n'étais jamais assez ronde. J'avais beau me défendre. Après, j'ai eu toutes les difficultés du monde à redevenir comme j'étais.

– Vous n'avez pas eu envie de rester comme il vous avait aimée?

– Cela m'aurait semblé assez malsain. Comme on dit, il faut vivre avec les vivants.

– Vous avez dû lui en vouloir?

– À Daniel? Le pauvre chéri, j'aurais fait n'importe quoi pour lui.

– Vous vous entendiez bien?

– Je dirais même que nous étions un couple scandaleusement amoureux l'un de l'autre. Même en me remariant, je lui garderai toujours un souvenir reconnaissant. Je sais que je l'ai rendu heureux. Je n'ai pas de remords.

– Vous êtes sûre de l'avoir rendu heureux? Il me semble que c'est tellement difficile à savoir.

Valentine fouilla dans son sac, en retira une carte qu'elle passa à André. C'était une carte comme on vous en fournit chez tous les fleuristes. Daniel y avait écrit: « Tu m'as rendu le plus heureux des hommes ».

– C'est la carte qui accompagnait les dernières fleurs qu'il m'a offertes. Je ne m'en sépare jamais. C'est une déclaration qui peut sembler un peu déclamatoire, mais songez qu'il allait mourir, qu'il le savait. Quel homme merveilleux!

– Vous l'aimiez à ce point?

– Oui! Quand j'ai su qu'il était condamné, mes cheveux sont devenus tout blancs en quelques mois. Il ne voulait pas que je les fasse teindre, parce que c'était pour lui qu'ils avaient blanchi. Il était devenu un peu enfantin, comme bien des malades.

Huitième extrait

– Allons! vous voilà toute triste. Dites-moi, vous ne m'en avez pas voulu de ne jamais vous avoir téléphoné?

– Un peu oui. Je peux bien vous le dire, maintenant, il y a eu un moment où j'avais presque commencé à vous aimer. Je n'attendais qu'un peu d'encouragement. Ça n'est pas venu. J'ai eu du chagrin, je l'avoue. Mais puisque vous préfériez Mariette. À propos, ça va tous les deux? Je ne la vois plus jamais. Quand faites-vous comme moi, elle et vous?

– Mariette? Eh bien! je pense que c'est fini avec Mariette.

– En voilà une nouvelle. Depuis quand?

– Mais, depuis aujourd'hui. Voyez-vous, elle n'aime que les hommes extrêmement intelligents.

Claire Martin, Avec ou sans amour,
Coll. Poche canadien,
Cercle du livre de France Ltée,
1970, p. 85-90.

Démarche pédagogique	Commentaires
I. CRÉER LES CONDITIONS DE LECTURE	
	Le programme précise que, pour être réelles, les pratiques de lecture doivent être faites dans les conditions où ces activités se font généralement ou « pour les raisons pour lesquelles généralement on lit »[28] le genre de texte qu'on veut proposer aux élèves. *Pour créer ces conditions, on propose ici un jeu qui, à leur insu, amène les élèves à faire des hypothèses. D'une part, la situation de jeu peut adéquatement préparer à la lecture d'une nouvelle littéraire puisqu'elle fait appel à la gratuité et à l'imagination. Si les élèves acceptent de « jouer le jeu », ils créent les conditions de réceptivité et de participation propices à la lecture d'un récit de fiction. D'autre part, ce jeu leur fait faire une des actions qu'ils seront constamment appelés à poser durant l'activité de lecture: émettre et discuter des hypothèses.*
A – On propose trois titres de textes aux élèves: Femmes, À Dents et Ève[29], Le revolver[30].	*D'autres textes peuvent évidemment servir à la réalisation de l'activité. Ce qui importe, c'est de donner des titres de textes qui suggèrent des images différentes. Un de ces titres doit cependant être effectivement le titre du texte à lire par la suite. Ici, c'est* **Femmes**.
B – On leur demande de nommer le texte qu'ils choisiraient s'ils avaient une lecture à faire et de nommer celui qui, selon eux, a été choisi pour faire une lecture collective.	*Il est bon que les élèves sachent que leur choix n'implique pas la lecture du texte qui serait majoritairement choisi par le groupe. D'où l'importance de lancer l'idée de détecter le choix de l'enseignante ou de l'enseignant.*
C – On compile les choix, puis on prend note des raisons qui ont inspiré ces choix. Le tout se fait oralement, mais les données peuvent être inscrites au tableau.	*Donner les raisons des choix permet de prendre conscience de l'activité du lecteur: la lecture du titre lui fait faire des hypothèses tant sur le contenu que sur la forme de ce qu'il lira peut-être.*

28 Idem, p. 67.

29. Ce titre provient de *Le dentifrice A Dents et Ève qui fait merveille*, texte produit pour Chantier 74 par l'Office de pastorale, diocèse de Québec.

30. Roch Carrier, *Jolis deuils*, Montréal, Éditions du Jour, 1964, p. 57-62.

Démarche pédagogique

	Femmes		À Dents et Ève		Le revolver	
	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.
Nombre						
Raison du choix ou du rejet des élèves	oui	non	oui	non	oui	non

Pour obtenir les raisons des choix ou des rejets:

– on peut procéder avec une certaine rigueur et faire ce qu'on appelle « un tour de table »;

– on peut aussi poser quelques questions susceptibles de délier des langues et compter sur l'effet d'entraînement.

Questions possibles:

- *Qu'est-ce qui t'a fait choisir ce texte?*
- *Qu'est-ce qui t'est passé par la tête?*
- *Quelles images te sont venues?*
- *À quelle sorte de texte t'attends-tu? une histoire, un article de psychologie, un documentaire, etc.?)*
- *Quel contenu imagines-tu?*
- *Pourquoi as-tu éliminé tel titre?*

Des questions plus directes sont aussi possibles. Ainsi à un élève qui rejetterait À Dents et Ève **et avouerait ne pas trop savoir pourquoi, on peut proposer des raisons plausibles telle l'allusion à la religion. Il arrive alors fréquemment que l'élève prenne conscience de ses raisons.**

D – On invite les élèves à faire des commentaires à partir des résultats de la compilation.

Commentaires possibles:

- *On n'a pas tous les mêmes goûts.*
- *Plusieurs ont choisi ou rejeté tel titre pour les mêmes raisons.*
- *Tel titre a été choisi ou rejeté pour des raisons diverses.*
- *Il y a un titre qui n'a pas été choisi ou que presque personne n'a choisi. (On peut chercher des explications).*

Commentaires

Constater les choix différents est une occasion de voir comment les mêmes mots stimulent différemment l'imagination des lecteurs.

Comparer le choix des élèves et celui de l'enseignant peut aussi fournir l'occasion d'inviter les élèves à participer au choix des textes en faisant connaître leurs goûts ou en apportant les textes qui leur plaisent. Cette comparaison peut même en inciter quelques-uns et quelques-unes à lire les deux textes qui n'ont pas été choisis.

Les raisons du rejet sont aussi intéressantes et importantes que celles qui ont motivé les choix puisque ce qui est souhaité ici, c'est que les élèves retracent l'activité mentale qui a été à l'origine de leurs décisions.

Il n'est évidemment pas nécessaire que chacun s'exprime là-dessus. Par contre, il pourrait être intéressant de conserver, au début de l'activité, les hypothèses que les élèves ont faites à propos du titre Femmes.

Le rôle du professeur est ici d'aider les élèves à aller le plus loin qu'ils peuvent dans les explications et la synthèse. Il peut ainsi aider les élèves à faire la liste de ce qui peut influencer les choix: les goûts, les expériences, les connaissances, les préoccupations, les valeurs, la situation présente, ce qu'on ignore, etc.

À partir de la compilation, on peut aussi arriver à faire, avec les élèves, un certain portrait psychologique (goûts, intérêts, valeurs, . . .) de la classe, portrait qui peut être utile dans le

Démarche pédagogique	Commentaires
– *On a tous (ou presque tous) pensé que ces titres correspondaient à des histoires. Comment ça?*	*choix des textes subséquents ou dans la préparation d'activités.*
E – On résume ce qui vient d'être fait et on en retire des informations sur l'acte de lecture:	
1 – Les choix ont été faits selon les goûts, les préoccupations des lecteurs qui avaient anticipé, qui avaient fait des hypothèses sur le contenu (et sur la forme).	*Cette étape est importante, même si elle est très courte. Elle permet à l'élève de comprendre la démarche pédagogique suivie et de la rendre signifiante; elle lui permet de s'engager plus consciemment encore dans son propre développement.*
2 – Lire, c'est plus que décoder des mots et des phrases; c'est anticiper (aussi); c'est faire des hypothèses (aussi). C'est donc être actif.	*La variété des choix et des raisons qui motivaient les choix signale la subjectivité. On peut dès lors conclure avec les élèves que:*
3 – La subjectivité est profondément engagée dans la production des hypothèses et donc, dans l'acte de lecture. Deux lecteurs ne font jamais tout à fait la même lecture d'un même texte.	*– plus les intérêts sont variés, plus les connaissances sont étendues, plus les hypothèses peuvent être diversifiées et nombreuses;*
4 – On établit les orientations que les lecteurs peuvent donner à leur lecture selon les hypothèses qu'ils ont émises:	*– plus les hypothèses sont diversifiées et nombreuses, plus le lecteur augmente sa capacité de lecture et plus ses chances d'avoir du plaisir à lire augmentent.*
– Ne pas lire ce qui a été rejeté;	
– Vérifier la valeur des hypothèses. C'est ce qu'on fera avec la lecture du texte Femmes.	*On peut avoir avec soi une ou quelques copies des textes qu'on n'a pas choisis, mais dont on a proposé les titres et offrir aux élèves l'opportunité de les lire. On crée ainsi une situation de communication au cours de laquelle se feront des pratiques réelles de production. Sans imposer d'exposé oral, on peut tout naturellement demander aux élèves qui auront lu librement ces textes de les résumer à la classe. Il y a de fortes chances que les autres élèves écoutent vraiment le résumé et que leurs réactions provoquent chez l'émetteur l'objectivation de son discours. Cet exposé peut même susciter chez d'autres élèves le désir de lire ces textes à leur tour.*

Démarche pédagogique | **Commentaires**

II. PRATIQUE DE LECTURE ET OBJECTIVATION

A – Premier extrait

1 – Distribution. **Pour ce texte, le premier extrait correspond au premier paragraphe.**

La pratique « commence dès que l'élève lit (. . .) les premiers mots du discours qui fait l'objet de son intention de communication »[31]. *C'est donc dire qu'habituellement, la pratique de lecture commence avec la lecture du titre. Si lire le titre n'a pas été considéré ici comme faisant partie de la pratique, c'est qu'on s'en est servi pour lancer l'activité.*

L'expérience a montré que cette forme de lecture morcelée est motivante et que les élèves se laissent prendre au jeu dès le deuxième extrait. L'échange qui suit la lecture d'une partie du texte seulement engendre le suspense et les élèves souhaitent connaître la suite.

Il faut cependant remarquer que le texte proposé ici est long. On peut donc passer assez vite sur certaines parties du texte, surtout si les élèves n'ont jamais fait ce genre de travail précédemment. L'objectif n'est pas de faire une analyse littéraire ni une explication de texte. Il s'agit ici de faire avec les élèves une expérience de lecture signifiante (d'où l'importance d'être à l'écoute de leurs réactions et de tenir compte de leur intérêt); il s'agit aussi d'éveiller les élèves aux multiples rapports qu'ils peuvent instituer avec un texte afin de développer leur habileté à comprendre des discours narratifs.

Comme l'activité dure plus d'un cours, il faut prévoir un moyen de se rafraîchir la mémoire au début de chaque cours.

2 – Formulation et vérification d'hypothèses.

Après avoir lu,

a) on émet des hypothèses sur la suite du texte:

- **est-ce un récit? un texte d'opinions? un discours analytique. . . ?**
- **que se passera-t-il après? (ex.: relation amoureuse entre Valentine et « cet homme »)**

b) on justifie ces hypothèses en se référant à ce qui est dit et à la manière dont cela est dit.

En objectivant sa lecture par l'expression des hypothèses qu'il a faites et par l'écoute de celles de ses confrères, l'élève développe son habileté à détecter les multiples voies d'entrée d'un texte.

31. Ministère de l'Éducation du Québec, *Guide pédagogique*, p. 79.

Démarche pédagogique

Commentaires

B – Deuxième extrait

1 – Distribution des 2e, 3e, 4e paragraphes.

2 – Formulation et vérification d'hypothèses.

Après avoir lu,

a) on vérifie la justesse de l'hypothèse avancée en A, 2a (ex.: l'invitation de « cet homme » laisse croire que la relation va effectivement se créer);

b) on en élabore de nouvelles qu'on justifie. (ex.: Mariette va tenter de conquérir « cet homme »).

On peut, avec les élèves, remarquer que les hypothèses émises découlent de nos expériences, et de nos lectures antérieures, (au cours de l'expérimentation, certains élèves ont, par exemple, comparé les premiers paragraphes de Femmes *aux romans de séries populaires), de notre interprétation des relations entre les personnages, etc.*

Si les élèves n'émettent pas cette hypothèse, il n'est pas nécessaire de les mettre sur la piste. Quand la suite du texte révélera cette relation, il s'agira de faire un retour pour découvrir les indices qui l'annonçaient.

3 – Table ronde

On échange sur la signification des mots et de l'histoire:

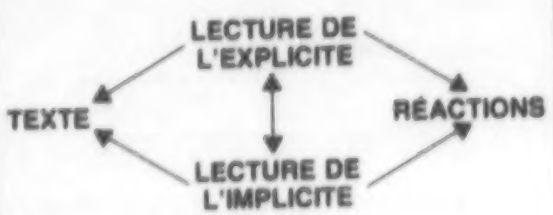
- relever ce qui est dit;
- relever comment cela est dit;
- relever les sujets qui sont traités;
- exprimer les relations qu'on établit entre ces différents éléments, les interprétations qu'on en fait;
- exprimer nos réactions, nos points de vue.

Cet échange peut évidemment avoir lieu avant la vérification des hypothèses précédentes ou la formulation de nouvelles. Il peut tout aussi bien se dérouler en même temps que la discussion sur les hypothèses. L'important réside dans les synthèses que l'on fait à mesure que le sens se construit.

L'intérêt de la table ronde vient de ce qu'elle permet de relire le texte sous divers points de vue selon les remarques des élèves.

Le retour sur la lecture (étapes 2 et 3) peut donner lieu à des interventions variées et de divers ordres.

Voici un schéma qui peut faciliter le classement rapide de ces interventions.



Démarche pédagogique

Commentaires

L'appropriation du texte par le lecteur est signifiée par les flèches dirigées vers le texte. Par ailleurs, la flèche à double sens entre la lecture de l'explicite et celle de l'implicite indique que ces deux lectures peuvent mutuellement se compléter et que leur ordre de réalisation peut être inversé. Comme l'une et l'autre sont à la source des réactions du lecteur, les flèches partent de la lecture et sont dirigées vers les réactions.

Ce schéma ne représente nullement le fonctionnement naturel de l'esprit du lecteur qui reste maître d'interagir avec le texte selon ce que ce dernier provoque en lui au fur et à mesure de sa lecture. Il servira ici à faire une certaine analyse de texte et à distinguer les interventions qui peuvent tantôt révéler une lecture de l'explicite, tantôt justifier une interprétation en s'appuyant sur le texte, tantôt exprimer des réactions telles l'adhésion à certaines valeurs ou leur rejet.

On ne peut prévoir ce que la lecture de chacun fera du texte Femmes, **mais l'insistance sur les émotions et les gestes de Valentine est assez forte pour réfléchir ici sur cet aspect.**

Pour les fins de l'exposé, on propose d'abord une certaine lecture de l'explicite. Il s'agit de se formuler à soi-même ce qui est dit et d'être attentif à la manière dont c'est dit. On peut par la suite résumer ce qui a été lu en cernant le sujet qui est développé.

LECTURE DE L'EXPLICITE	
Ce qui est dit	Comment c'est dit
• Valentine ne rit pas.	• devait (2 fois)
• ne fait pas les premiers pas.	• se surveiller, se faire violence
• a envie d'être avec X mais ne reste pas.	• contrainte (2 fois)
• sent des choses qu'elle ne montre pas.	• effort de cacher
	• toutes les femmes (2 fois) fillette.
À quel sujet? Rapport Homme-Femme	

Trois activités d'objectivation du programme sont ici prises en charge:

- *faire relever des mots et des groupes de mots qui, tout en décrivant les personnages (. . .), constituent des champs lexicaux, et faire dire quelles impressions (ils) créent. . .*[31]
- *faire expliciter le sens de certains mots ou groupes de mots en tenant compte du contexte verbal . . . (p. 96 ou p. 76, programme de 2e secondaire).*
- *faire identifier les caractéristiques des personnages (. . .) qui contribuent à les présenter comme vraisemblables, (p. 66).*

Ce tableau pourrait fort bien être fait en classe. Lors de l'échange sur les hypothèses, certaines idées des paragraphes ont été relevées. Il s'agit donc, au cours de la table ronde, de remplir la première colonne et de constituer la deuxième.

Ces listes peuvent provoquer une objectivation du vocabulaire, ce qui permettra d'établir l'aire sémantique ou de constater la répétition d'idées,

32. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études, français langue maternelle, 4e secondaire*, février 1981, p. 66. Désormais, lors de renvois au programme de 4e secondaire, les numéros des pages d'où sont tirés les extraits suivront immédiatement la citation. Afin de montrer que toute la démarche proposée ici peut tout aussi bien être faite dans toutes les classes, les références aux programmes des autres classes seront parfois données.

Démarche pédagogique	Commentaires
Échanger sur l'explicite du texte permet de dégager certaines idées: Valentine sent une attirance pour André, mais elle contient l'expression de ses sentiments, de ses émotions. Par ailleurs, si on relie entre eux les mots soulignés, l'idée d'obligation ressort aussitôt. Si, en plus, on les associe à l'opposition femme-fillette, le stéréotype de la femme apparaît. Mais on peut aussi lire une critique de ce stéréotype: l'idée qu'on se fait de la femme et qu'elle se fait d'elle-même n'est pas liée à sa nature; elle vient de l'extérieur, de l'éducation, de la société.	*donc d'établir des relations et de construire des sens.*
Si l'échange précédent a été fructueux, il ne reste peut-être qu'à faire une synthèse avec les élèves. On peut alors énumérer les réalités psychologiques, sociales et culturelles auxquelles le texte fait référence et que notre lecture nous a permis de relever. En voici quelques-unes.	*Soulignons que la comparaison entre la femme et la fillette marque le contraste entre les deux. Ce qu'il importe donc de faire ici, avec les élèves, c'est d'attirer leur attention sur le rôle de ce procédé discursif.*
	Comme on peut le constater, un second regard sur le vocabulaire a imperceptiblement conduit à une lecture de l'implicite; il a aussi conduit à relever certaines valeurs socioculturelles. On a ainsi actualisé un des moyens suggérés par le programme: « Pour amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs socioculturelles, la classe de français devra donc favoriser les activités qui lui permettront de découvrir comment, dans les discours choisis, le réel est vu, pensé ou senti. » (programme p. 23).
LECTURE DE L'IMPLICITE • Les individus sont masqués: leur comportement ne correspond pas toujours à ce qu'ils sont. • Le stéréotype de la femme: la manière dont agit Valentine est dictée par l'éducation qui valorisait la réserve, la retenue, la pudeur, etc. • Le tabou de la sexualité: il faut cacher l'attirance sexuelle; le « péché contre la chair », etc. • La galanterie masculine ou la flatterie ou la parade... • etc.	*On réalise ici une autre activité d'objectivation du programme: faire découvrir certaines valeurs morales ou sociales véhiculées par les personnages de la nouvelle, (p. 66).*
Au cours de l'échange qui a suivi la lecture, les élèves ont spontanément réagi. S'ils ne l'ont pas fait, on peut leur demander comment ils réagissent: ils expriment alors, verbalement ou non, leur accord ou leur désaccord avec ce qu'ils	*Il serait avantageux que les élèves aient sous les yeux le fruit de leur objectivation en même temps que la progression de la lecture. Pour ce faire, on peut, dès le début de la table ronde, diviser le tableau de la classe en trois colonnes. Les interventions sont graduellement inscrites au tableau dans la colonne appropriée: lecture de l'explicite, lecture de l'implicite, réactions. Les titres des colonnes ne sont pas donnés aux élèves et quand le besoin s'en fait sentir, on indique ce qui différencie les trois colonnes ou ce qui explique ce classement.*
	L'expression des réactions est essentielle à la poursuite de l'objectif relatif aux valeurs socio-

Démarche pédagogique

ont lu; ils constatent que la société d'aujourd'hui ressemble peu ou beaucoup à celle que le récit met en scène. C'est ce type d'interventions qu'on peut noter dans la première partie du tableau Réactions.

RÉACTIONS	
Expression du rejet ou de l'acceptation	Valeurs effectivement partagées ou non
• « C'est niaiseux ».	→ ?
• « C'est de l'hypocrisie ».	→ ?
• « J'aimerais ça me faire inviter de cette façon ».	→ oui
• Ça se passe plus comme ça aujourd'hui ».	non, parce qu'effectivement les filles osent peu inviter un garçon à sortir avec elles.

L'expression des réactions fournit l'occasion de confronter ses réactions, sa vision du monde à celle des autres. On est alors amené à préciser ou à nuancer ses propos, à examiner le bien-fondé de ses conceptions, bref à prendre conscience du fait que l'on partage ou non les valeurs de la collectivité, qu'on est peu ou beaucoup influencé par les façons « nouvelles » de voir le monde, etc.

La deuxième partie du tableau Réactions offre la possibilité d'inscrire le fruit des discussions.

L'élève qui taxerait Valentine d'hypocrisie parce qu'elle ne révèle pas son trouble pourrait par la suite expliquer ce jugement en disant sa préférence pour le « style direct ». Pour lui, ou pour elle, il est tout naturel qu'un homme et une

Commentaires

culturelles. En effet, « l'élève qui exprime, par exemple, ses préférences ou qui manifeste et explique son désaccord, prend une certaine distance face à une vision de l'homme ou du monde, et reconnaît dans quelle mesure il la partage ou non. En réagissant ainsi affectivement et intellectuellement aux discours lus ou écoutés, l'élève est progressivement amené à se situer personnellement par rapport aux valeurs socioculturelles que véhiculent les discours », (programme p. 23).

Dans son livre intitulé « Analyse de ses valeurs personnelles », Claude Paquette distingue deux types de valeurs qui peuvent aider le professeur et les élèves à « classer » les réactions exprimées, à devenir conscients de ce qui est exprimé. Il mentionne la « valeur référence », celle qui est intégrée à la vie, qui régit la conduite, et la « valeur préférence » ou aspiration, celle que l'on voudrait avoir ou voir partager par les autres[33]. Cette distinction peut aider parfois à clarifier des débats, à situer des prises de position.

Des activités d'objectivation du programme:

- *faire dire aux élèves dans quelle mesure ils peuvent s'identifier aux personnages ou aux situations, (p. 66).*
- *faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnages, les événements, (p. 72).*
- *faire relever les éléments du discours qui révéleraient l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit, (p. 74).*

L'élève est ainsi amené à distinguer ses réactions, ses opinions, ses valeurs de ce qui est dit dans le texte et des valeurs qui y sont véhiculées. Il clarifie ses réactions de lecteur.

33. Claude Paquette, *Analyse de ses valeurs personnelles*, Québec-Amérique, 1982, p. 25-31.

Démarche pédagogique	Commentaires
femme se disent spontanément qu'ils se plaisent. Cette intervention d'un élève peut susciter la participation d'autres élèves. On peut aussi la provoquer en demandant si tous partagent l'opinion émise, si les comportements des jeunes correspondent généralement à cette façon de voir, si les parents, les adultes pensent comme cela. On est ainsi facilement conduit à situer le texte dans le temps, à une époque X où les choses se passaient de telle manière. C'est peut-être seulement à ce moment que la valeur attachée à la religion peut être introduite. 4 – Synthèse On fait quelques commentaires sur le titre. On précise les orientations que peut prendre la lecture: vérification des hypothèses, recherche d'indices.	*Bien qu'inscrite dans le tableau* Lecture de l'implicite, *rien ne permet d'affirmer que les élèves auront saisi cette allusion à la religion à ce moment. Peut-être même qu'ils n'y feront jamais allusion. C'est au maître que revient le choix de passer cet aspect sous silence ou de donner aux élèves quelques notions d'histoire qui leur permettent de lire entre les lignes de cet extrait.* *Cette brève digression historique peut susciter un intérêt chez certains élèves et devenir le point de départ d'une enquête auprès des parents, des professeurs, de la parenté, etc. Il en sera question plus loin, dans les activités de réinvestissement.*
C – Troisième extrait 1 – Distribution du 5e paragraphe. 2 – Formulation et vérification d'hypothèses. Après avoir lu, on vérifie les hypothèses précédentes et, s'il y a lieu, on en construit d'autres qu'on justifie. 3 – Table ronde On fait quelques commentaires sur ce paragraphe: – *il est différent des précédents: les premières phrases ne racontent pas; c'est une réflexion;*	*Si les élèves n'avaient pas perçu l'annonce de la relation entre André et Mariette, il est presque impossible qu'ils ne la soupçonnent pas ici. Cependant, la difficulté de lecture du paragraphe peut encore la cacher. Si tel est le cas, on peut très bien continuer la lecture sans faire allusion à cette idylle possible. Quand, plus loin, les élèves auront compris, il sera bon de revenir en arrière et de se demander quels étaient les indices qui annonçaient cette relation.*

Démarche pédagogique	Commentaires
– *il est difficile à comprendre: raconter est moins abstrait que réfléchir; le vocabulaire « philosophique », la complexité des phrases, l'utilisation inopinée du pronom « nous », tout cela rend la lecture de ce paragraphe difficile;* – *il conclut la première partie et cette fonction de conclusion est marquée par l'expression « Et voilà! ».*	*Il n'est pas nécessaire de discourir sur le destin, quoique les interrogations philosophiques des jeunes soient plus nombreuses et plus sérieuses qu'on veuille bien le croire. Il n'est donc pas impossible qu'ils soient sensibles à cette réflexion du narrateur.* *Le désir des élèves de connaître la suite de l'histoire incite à retarder l'identification des difficultés de lecture. Il est utile cependant que les élèves expriment leur difficulté de compréhension. Voilà pourquoi on s'y attardera au moment de la conclusion de l'activité.*
Demander aux élèves si le fait de couper le texte à cet endroit pourrait les amener à percevoir, si ce n'est déjà fait, le rôle (la fonction) de « Et voilà! ».	
4 – Synthèse **À la fin de cette première partie du texte, on pourrait résumer l'histoire et regrouper les hypothèses** Histoire: • **Il y a réception chez Valentine.** • **Valentine s'intéresse à André.** • **André invite Valentine.** • **Valentine demande à André de reconduire Mariette qui désire un chauffeur.** Hypothèses: 1) **Relation Valentine-André** 2) **Relation Mariette-André** fondées sur: 1. **L'invitation d'André à Valentine.** 2. **La demande de Mariette.** 3. **La gentillesse de Valentine.** 4. **La réflexion du narrateur.** 5. **L'explication: « Et voilà! ».**	

Démarche pédagogique

Commentaires

D – Quatrième extrait

1 – Distribution.

2 – Formulation et vérification d'hypothèses.

3 – Table ronde

On échange sur la lecture.

Le chevauchement des diverses étapes est toujours possible: certaines réactions sont exprimées pendant la lecture, une justification d'hypothèse retourne les lecteurs à la lecture de l'explicite ou s'appuie sur une interprétation de l'implicite, etc. Au 4e extrait, les élèves sont assez familiarisés avec la démarche. C'est peut-être le moment de les sensibiliser à la distinction entre l'explicite et leurs interprétations.

On reconnaît ici des indices du contexte social et économique.

Ici aussi, comme précédemment, les aires sémantiques sont très significatives.

Le procédé utilisé par Mariette pour faire connaître Valentine peut être comparé à la technique publicitaire de l'AVANT-APRÈS. On peut soupçonner dès maintenant que l'effet souhaité par Mariette est contraire à celui souhaité par les publicitaires. Ils veulent montrer les effets positifs d'un procédé ou d'un produit en insistant sur l'APRÈS alors que Mariette insiste sur l'AVANT et laisse ainsi croire que la minceur de Valentine n'est pas à toute épreuve. Voilà un exemple assez marquant du sens que peut produire la forme même du discours.

LECTURE DE L'EXPLICITE	
Ce qui est dit	Comment c'est dit
• André a une belle voiture.	• longue voiture • devant chromé • sourire du dollar • tentation • miroir aux alouettes
• Il reconduit Mariette. • Il vante les charmes de Valentine à Mariette.	• grâce, charme, jolie taille • mince comme un fil • acharnement/perdre embonpoint
• Mariette fait histoire du physique de Valentine avant-pendant-après son mariage.	• pas obèse, mais... • grossir/mariage • ravissante
À quel sujet? L'apparence de Valentine	

Examiner le tableau précédent, se demander ce que les objets et les comportements révèlent des personnages, chercher ce qui justifie le donné explicite, voilà sur quoi est fondée l'interprétation de cet extrait.

Comme on est au début du dialogue entre André et Mariette, il est difficile d'interpréter. Les questions sont plus nombreuses que les certitudes. C'est précisément pour cette raison que le texte a été coupé ici. On souhaite susciter l'intention de lecture suivante: démasquer Mariette. On replonge ainsi les élèves dans le jeu de l'imaginaire, mais ils sont en même temps à la recherche d'une vision du monde. Par ce double jeu, ils se sensibilisent à la fonction de la littérature.

LECTURE DE L'IMPLICITE
• Mariette ne voudrait-elle pas soustraire André au charme de Valentine?
• L'argent est important pour quelqu'un: André ou Mariette?
• André: L'auto est-elle un moyen de faire des conquêtes? Est-elle signe de richesse? L'auto et l'homme: besoin d'épater...
• Mariette se laisse-t-elle attirer par la richesse, le « standing »?
• Quel était le sens du mariage pour Valentine: bien acquis ne se conquiert plus?
• ...

Démarche pédagogique

RÉACTIONS	
Expression du rejet ou de l'acceptation	Valeurs effectivement partagées ou non
• Mariette est hypocrite.	→ ?
• Elle joue bien son jeu.	→ ?
	Les gars rêvent d'auto sport ou de moto.

On pourrait attirer l'attention des élèves sur les deux réactions suscitées par l'attitude de Mariette. Elles illustrent le fait que des lecteurs différents font des lectures différentes. Un premier voit d'abord et surtout la fourberie, un deuxième réagit spontanément à l'intelligence, un troisième ne « flaire » pas du tout le manège et s'arrête à la connaissance que Mariette a de son amie, etc.

Commentaires

Ne pas oublier que les réactions des élèves (et de tout lecteur) sont souvent le fruit d'une interprétation qui n'est pas exprimée et qui peut être inconsciente.

Toutes ces lectures sont fondées à la fois sur le texte, sur les valeurs de chacun, etc.

E – Cinquième extrait

1 – Distribution.

2 – Formulation et vérification d'hypothèses.

Après avoir lu, on vérifie l'hypothèse sur le jeu de Mariette: on relève son stratagème dans ses prises de parole.

- Mariette se tait: 4e extrait.
- Elle répond aux questions d'André.
- Elle prend l'initiative: « même chose pour ses cheveux. . . »
  - elle minimise les qualités de Valentine;
  - elle dévoile les défauts, les erreurs;
  - elle sous-entend, insinue;
  - elle excuse, prend apparemment sa défense;
  - elle accuse presque;
  - etc.

3 – Table ronde

On échange:
- lecture de l'explicite
- lecture de l'implicite
- réactions.

On pose quelques questions:
- Qu'apprend-on sur Valentine?

Pour les CINQUIÈME ET SIXIÈME EXTRAITS, deux stratégies pourraient être adoptées. Dans la première, on poursuit le cheminement amorcé. Dans la deuxième, les élèves sont appelés à analyser individuellement, puis collectivement le texte sous divers aspects. On choisit l'une ou l'autre selon les intérêts, les besoins, l'attitude des groupes.

La longueur du texte va probablement conduire la classe à « glisser » sur certains passages. Il n'est effectivement pas nécessaire « d'éterniser » l'activité, de toute façon, on n'a jamais fini de découvrir des textes riches. L'essentiel est que les élèves s'initient à la lecture de l'implicite, qu'ils soient aidés à développer leur capacité de distanciation par rapport à ce qu'ils lisent, qu'ils soient rendus conscients de certains aspects de la démarche entreprise ici afin qu'ils puissent se l'approprier, s'en faire, peut-être, une stratégie de lecteur par la suite.

Démarche pédagogique	Commentaires
– Selon Mariette, quelles sont les valeurs de Valentine? argent? mariage? – Quelle conception du mariage Valentine se fait-elle: se caser? se faire vivre? – Est-on sûr des réponses qu'on avance? – Peut-on conclure?	*On peut souligner qu'au cours d'une telle activité, l'enseignant a peu de questions à poser aux élèves. La démarche proposée amène les élèves à fouiller le texte ... à se questionner mutuellement. Ils sont alors engagés dans un processus de construction du sens et préoccupés de trouver et de justifier leurs propres hypothèses et ils acceptent même de faire l'examen de leur propre lecture.*

F – Sixième extrait

1 – Distribution de la dernière partie du dialogue entre André et Mariette.

2 – Formulation et vérification d'hypothèses.

Après avoir lu,

a) on revoit les réponses données aux questions précédentes;

b) c'est aussi le temps de retracer les indices qui annonçaient les amours d'André et de Mariette, le cas échéant;

c) on présente la dernière étape du stratagème de Mariette: elle se décrit à son avantage et flatte André.

On peut faire comme si le texte se terminait ici et faire un bref retour sur les hypothèses émises dès le début ou après la lecture du 3e extrait pour voir si cette fin avait été prévue. Demander aux élèves ce qu'ils pensent de ce dénouement. Ils pourront plus facilement comprendre plus tard ce que c'est qu'un dénouement inattendu.

Ce peut être l'occasion de proposer la création d'un dialogue semblable à celui d'André et de Mariette, dialogue subtil et habilement mené, dialogue basé dont la fin véritable est cachée à l'un des interlocuteurs, mais dont le résultat attendu se produit effectivement.

3 – Table ronde

On pourrait assez rapidement comparer Mariette et Valentine, nommer les valeurs de l'une et de l'autre; on pourrait aussi discuter de ce que Mariette dit d'elle-même.

Cette comparaison peut être reportée après la lecture du prochain extrait, car alors il sera possible de la faire en tenant compte des deux points de vue: celui de Mariette et celui de Valentine.

4 – Synthèse

a) On relance la réflexion sur le titre.

– On peut faire des rapprochements avec les dictons et les expressions populaires, rapprochements que certains élèves feront spontanément.

• *Les femmes sont ben toutes pareilles.*

D'une certaine façon, on peut dire que l'activité d'objectivation qui est faite ici se résume à:

• *faire indentifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours. (p. 74).*

Démarche pédagogique	Commentaires
• *On sait ben vous autres, les femmes...* • *On sait jamais ce qu'une femme veut.* • *Un homme, c'est franc, c'est direct.* • *Un homme ça prend pas ce détour comme une femme.* • *Une femme directe, c'est l'fun pour jaser, mais pas pour sortir avec.* – **On peut aussi observer attentivement le titre et faire ses commentaires.** • *Il est au pluriel.* • *Il y a plusieurs femmes dans l'histoire.* • *Les femmes ne sont pas toutes pareilles. C'est peut-être ce qui explique que le titre ne soit pas* Les femmes. *Dans cette optique, ce serait aussi faux d'écrire* La femme. *L'absence de déterminant serait donc signifiante? (C'est encore une fois la forme-sens).*	*C'est, bien sûr, un mini-débat qui est lancé à ce moment-ci, débat pendant lequel les élèves confronteront leurs valeurs, les stéréotypes qu'ils ont plus ou moins intégrés, etc. Le débat n'est que lancé puisque l'activité lecture n'est pas terminée. Cependant, un véritable débat au cours duquel s'affronteront des interlocuteurs bien préparés peut faire l'objet d'une activité subséquente. Si les circonstances s'y prêtent, on invite les élèves à proposer diverses activités qui pourraient être faites après cette lecture collective. Ils expriment alors leurs préoccupations, leurs intérêts et ils s'engagent plus à fond dans leur développement. La possibilité de lancer des projets de communication est étudiée brièvement dans la troisième partie.*
b) **On formule une hypothèse sur la suite de l'histoire.**	*Chaque fois que l'élève fait une hypothèse qu'il justifie, il est amené à « établir les rapports entre le déroulement des actions et les réactions affectives ou psychologiques des personnages. »*
Variante	
1 – Distribution du cinquième extrait.	*Comme le texte peut donner l'impression de se terminer avec le 6e extrait, on fait comme si et on procède à un bref travail sur le texte qu'on clôt par une réflexion sur le langage.*
2 – **Rapide vérification des hypothèses faites précédemment et formulation de nouvelles.**	
3 – Distribution du sixième extrait.	
4 – **Rapide** vérification-formulation des hypothèses.	
5 – Distribution de tâches.	*On distribue les tâches (par exemple, une tâche par rangée) de manière à ce que plusieurs élèves aient un même travail qu'ils font d'abord individuellement. Par la suite, ils pourront comparer ou compléter leur analyse.*
Après avoir lu rapidement les cinquième et sixième extraits, les élèves sont lancés dans un bref travail d'analyse. Quatre tâches sont proposées à cet effet à la fin de l'activité.	

Démarche pédagogique	Commentaires
6 – Synthèse a) Chaque groupe dit ce qu'il a trouvé. b) On réfléchit quelques instants sur le langage. c) On peut aussi se servir des propositions faites pour la synthèse du 6e extrait dans les pages précédentes.	*C'est l'occasion de prendre conscience que :* *– parler, c'est faire.* *Mariette, par ses paroles, a conquis André.* *– La signification d'un discours ne se trouve pas que dans la compréhension de chaque énoncé. Il faut tenir compte de l'ensemble de la situation et détecter le projet de parole de l'émetteur (ce qu'on fait souvent – pour ne pas dire toujours – dans les conversations, mais qu'on oublie souvent de faire avec d'autres types de discours oraux ou écrits).*
G – Septième extrait 1 – Distribution. 2 – Formulation et vérification d'hypothèses. a) Après avoir lu, on vérifie la justesse des hypothèses; on justifie le rebondissement de l'histoire. b) Quelle sera la fin de l'histoire? 3 – Table ronde a) On relève les sujets de conversation entre André et Valentine, les « vraies » valeurs de cette dernière, son histoire « véritable ». b) On établit des similitudes et des différences entre les deux personnages féminins, on compare les rencontres. Voici quelques notes au sujet de la rencontre André-Valentine en opposition à la rencontre André-Mariette. – Contenu • Reprise des points traités par Mariette durant le voyage de retour avec André.	*Ce qui est en cause ici, c'est le fonctionnement du discours. Une situation initiale, un personnage X (Valentine) en relation avec deux autres, appelant, à un moment où l'autre, leurs corrélats; une situation finale qui rétablit l'équilibre perturbé de la situation initiale et une réapparition du personnage X ou une justification quelconque de sa disparition.*

Démarche pédagogique

- On ne parle pas de Mariette; on parle de Valentine.

– La façon dont se déroule la conversation

- Elle est menée par André (il vérifie, pose des questions); Mariette s'était vite transformée en meneuse de jeu.
- Valentine ne prend pas l'initiative.
- Valentine donne une preuve de ce qu'elle dit; Mariette fit appel au ouï-dire et à la force de vérité de sa parole.
- Le ton est serein, calme; Mariette était faussement « au-dessus de tout soupçon ».

c) Les élèves auront sans doute exprimé leurs réactions tout au long de la conversation et on y fait largement appel au cours du mini-débat.

Commentaires

H – Huitième extrait

1 – Distribution.

2 – Formulation et vérification d'hypothèses.

– **Comment la fin se justifie-t-elle?**

3 – Table ronde

Il pourrait être intéressant de discuter des stéréotypes: Valentine a-t-elle en tout, points un comportement stéréotypé? et Mariette? et André?

4 – Synthèse

a) **On résume l'histoire:**

– situation initiale: **Valentine est une femme libre; elle est heureuse qu'une liaison soit sur le point de s'engager entre elle et André.**

– élément déclencheur: **la rencontre Mariette-André (Mariette demande un taxi, Valentine demande à André d'aller reconduire Mariette et il acquiesce.)**

On réalise ici les activités d'objectivation suivantes:

- *faire résumer la nouvelle pour en dégager les principales actions, (p. 78).*
- *faire décrire la situation psychologique initiale (...) et faire identifier l'événement qui vient perturber la situation, (p. 78).*
- *faire décrire la situation psychologique finale commencée par le dénouement de la nouvelle, (p. 78).*

Démarche pédagogique

- les actions: André va reconduire Mariette (ils dialoguent; Mariette « enchante » André) et il l'invite; Mariette et André se fréquentent (ellipse, sous-entendu); André revoit Valentine et déjeune avec elle (il découvre la vraie Valentine et démasque Mariette).
- dénouement inattendu: André rompt avec Mariette.
- situation terminale: Valentine est heureuse car elle est sur le point de se marier. Elle est libérée de ses émotions face à André. André se retrouve seul.

b) On fait le lien entre la structure de l'histoire (situation initiale – élément déclencheur – actions – dénouement – situation finale) et l'organisation du texte.

On retrace les trois grandes parties du texte:

- la soirée jusqu'à « Et voilà! » (la situation initiale, l'élément déclencheur);
- la rencontre dans l'auto entre Mariette et André (les actions);
- le déjeuner d'André et Valentine (les actions, le dénouement, la situation finale).

La distinction entre les 3 parties se fait grâce aux lieux et aux événements (soirée chez Valentine, retour en auto, déjeuner) et à des indices linguistiques: « Et voilà!; six mois plus tard ».

Commentaires

- *faire observer que le récit de certaines actions occupe plus d'espace que d'autres. (p. 80, ou p. 74, programmes des 3e et 5e secondaires).*

C'est ici une façon d'aider l'élève à:

- *vérifier si certains alinéas correspondent à la structure du texte, (p. 101 et 102).*
- *à identifier les expressions introduites dans le discours pour en révéler l'organisation, (p. 102)*

Démarche pédagogique | **Commentaires**

III. CONCLURE AVEC LES ÉLÈVES

Cette activité de lecture collective du texte Femmes a nécessité de nombreux arrêts et suscité de multiples commentaires. C'est pourquoi deux types d'activités sont proposés en guise de conclusion:

- des activités de synthèses (A);
- des activités de réinvestissement (B).

A – Des activités de synthèse:

- une production (1);
- un bilan des apprentissages (2).

1 – Une production

Il s'agit, pour l'élève, de faire une production dans laquelle il fait une synthèse de ce qui lui semble le plus significatif dans ce texte.

- Elle peut se faire individuellement ou en équipe.
- Elle peut prendre diverses formes:
  - une lettre à Claire Martin;
  - une critique dans le journal;
  - une courte présentation des diverses valeurs et réalités sociales relevées;
  - un dessin synthèse et symbolique: une affiche publicitaire ou un plat supérieur;
  - etc.

Ces diverses productions peuvent toutes avoir un destinataire réel, ce qui les justifie aux yeux de l'élève. Cela est évident lorsqu'il s'agit de Claire Martin ou du journal (d'école, de quartier, de région, etc.). Mais c'est aussi réel pour les autres productions qui sont destinées aux pairs: la présentation des valeurs peut se faire sur de grands cartons qui seront affichés en classe, il en sera de même pour les dessins. Ces dessins peuvent aussi être exposés à la bibliothèque pour faire connaître Claire Martin et son oeuvre.

Selon le temps que l'on prévoit consacrer à chacune des activités, l'ordre peut évidemment être inversé.

Puisque l'essentiel de l'activité de lecture est la quête du sens, il est important à la fin d'une lecture morcelée où le sens pluriel a éclaté, que l'élève ramasse ses idées et se dise ce que ce texte signifie pour lui.

Voilà une production pour laquelle les élèves auront quelque chose à dire et au cours de laquelle le travail linguistique (l'objectivation) leur paraîtra justifié et nécessaire. Ils s'y engageront volontiers pour la plupart. La présentation du travail aux camarades (chacun est invité à donner quelques informations sur son oeuvre) sera utile à tous, mais elle n'est pas imposée.

Démarche pédagogique	Commentaires
2 – Un bilan des apprentissages	*Un des principes pédagogiques sur lequel s'appuie le nouveau programme de français est la « significativité ». Plus les activités d'apprentissage ont du sens pour les élèves, plus ces derniers apprennent, développent des habiletés. En ce sens, si un élève a conscience qu'une activité ou un ensemble d'activités lui a été profitable, il sera prêt à réinvestir véritablement ses énergies. Voilà pourquoi il est utile d'énumérer les apprentissages que chacun a pu faire.*
a) Les élèves sont invités à se rappeler, individuellement d'abord, puis collectivement, les moyens auxquels la classe a eu recours pour comprendre le texte. Ils peuvent ainsi constater ce qu'ils ont appris.	*Comme cette réflexion est nouvelle pour la majorité des élèves, la réflexion individuelle ne peut être très lente au début.*
	En formation générale, les élèves ne sont pas habitués à apprendre à faire; ils peuvent donc spontanément chercher les connaissances qu'ils ont acquises, se rendre compte qu'elles sont peu nombreuses et facilement conclure qu'ils ont peu appris. L'enseignant peut ici les aider à constater ce qu'ils ont appris à faire.
En disant ce qu'ils ont fait, les élèves peuvent déduire ce qu'ils ont appris à faire. De la manière dont ils ont travaillé « ce » texte, ils peuvent dégager une stratégie de lecture.	*« Tout retour et toute réflexion sur les facteurs qui ont influencé une action, un comportement ou une attitude, assurent une meilleure prise en charge de cette action, de ce comportement ou de cette attitude », (programme p. 10).*
L'expérience de ce genre d'activité montre que les élèves indiquent, les premières fois, des apprentissages tels que: • *On sait mieux ce que c'est « lire ».* • *Il y a plus de choses à lire qu'on pense dans un texte.* • *Il faut toujours lire un texte deux fois.* • *Faire des hypothèses, ça aide à lire plus et mieux (par exemple, on voit mieux et on retient mieux les actions).* • *On lit plus à plusieurs que tout seul.*	

Démarche pédagogique	Commentaires
• *Les changements de lieux et de temps sont des indices pour découvrir les charnières du récit.* • *Le sens se construit: il faut qu'on le cherche; il ne faut pas juste lire les mots, il faut se demander ce que le texte veut dire.* • *Lire de cette manière apprend à connaître le monde et à se connaître soi-même.* • *On apprend à lire pour vrai, pas pour répondre à des questions.*	
b) On retrace des difficultés de lecture et des moyens de les réduire.	*Il est fort possible qu'en nommant ce qu'ils ont appris, des élèves révèlent des difficultés. Cela peut être suffisant dans un premier temps, mais si on prend la peine de s'y arrêter, d'autres peuvent être reconnues et ce n'est que dans la mesure où un problème est clairement défini qu'on peut adéquatement travailler à le résoudre. Cette étape de détermination des difficultés justifie aux yeux de l'élève une phase d'acquisition de connaissances ou d'exercices visant à le rendre plus habile, dans tel ou tel domaine.*
C'est évidemment par un retour sur ce qui s'est fait en classe (il faut un effort collectif de mémoire) que les difficultés sont relevées. Dans ce texte, il est tout à fait probable que les élèves auront lu sans trop y attacher d'importance le dernier paragraphe se rapportant à la soirée chez Valentine parce qu'il était difficile à « déchiffrer ». On peut rappeler cela à ce moment-ci et examiner ce qui pose des difficultés.	*À cet égard, le rôle de l'enseignant est double: prévoir les difficultés de lecture du texte qu'il propose aux élèves et observer le comportement de ses élèves afin de noter les difficultés soulevées.*
– Le récit est entrecoupé par une réflexion du narrateur.	*On peut noter au passage des marques du narrateur: emploi du pronom personnel de la 1re personne; la tentative d'inclure le lecteur dans sa propre réflexion par l'emploi de « nous »; vocabulaire subjectif: « damné besoin »; etc.*
– La complexité de la phrase.	*Un travail sur la phrase complexe irait alors de soi.*
B – Des activités de réinvestissement	*Créer les conditions qui font que les élèves lisent, écrivent, parlent ou écoutent réellement, c'est-à-dire avec une véritable intention de communication et en tenant compte de la situation de communication suppose qu'émergent des projets, des activités de communication*

Démarche pédagogique	Commentaires
	au cours desquels les élèves (seuls, en petits groupes ou collectivement) communiquent parce qu'ils ont besoin de communiquer.
Tout au long des échanges, les élèves ont fait des rapprochements avec ce qu'ils vivent, ce qu'ils voient et entendent: à la télé (publicité, feuilletons, films), dans les journaux, au cinéma, à la radio, dans les centres sportifs, dans la vie quotidienne. Ces commentaires sont importants pour les élèves (lien entre l'école et la vie) et pour les enseignants. Savoir les écouter, prendre en note ce qu'ils disent, s'y intéresser, leur proposer de vérifier plus à fond certaines hypothèses, voilà comment peuvent naître des projets de communication réelle.	
Le travail en classe pourrait suivre les étapes suivantes:	
1 – S'assurer que la lecture de Femmes a suscité des questions, des réactions, des désirs de discussion chez l'ensemble des élèves.	
2 – Dresser une liste de projets. On rappelle les suggestions faites ici et là durant les échanges et on complète la liste.	
Voici quelques exemples de projets:	*Toutes les conditions théoriques de pratique réelle étant réunies, il ne reste que l'essentiel à faire: s'assurer que les sujets traités rejoignent suffisamment les préoccupations des élèves pour qu'ils s'engagent dans la démarche d'apprentissage qui leur est proposée.*
a) Colliger des annonces publicitaires, les lire en vue de découvrir comment on présente la société et en faire rapport au groupe.	
b) Le même travail peut être fait avec des chansons, des articles de journaux ou de revues, etc.	
c) Lire un ou des textes dans lesquels on présente, on discute, on analyse un sujet controversé (pornographie, la connaissance des parents biologiques pour un enfant adopté, etc.) et en faire rapport au groupe ou encore préparer un débat.	*Tout au long des échanges sur le texte, des sujets controversés ont été soulevés par les élèves. Il s'agit de les noter au fur et à mesure pour connaître certains sujets qui les intéressent.*
d) Lire un ou des articles sur la psychologie masculine et féminine et en faire rapport au groupe.	
e) Étudier des journaux à potins, des journaux jaunes afin d'y découvrir l'image	

Démarche pédagogique	Commentaires
de l'homme et de la femme qu'on y présente et en faire rapport au groupe.	
f) Analyser un ou plusieurs feuilletons télévisés afin de découvrir comment on y traite les réalités sociales et culturelles, l'image de l'homme et de la femme qu'on y transmet et en faire rapport au groupe.	*On voit très bien ici des équipes se partageant les téléromans. Une équipe fait venir une émission télévisée particulièrement significative, l'analyse et anime une discussion après le visionnement par la classe.*
g) Lire d'autres textes littéraires en vue de découvrir les réalités sociales ou culturelles qui sont présentes (explicitement ou implicitement) et en faire rapport au groupe.	
h) Le même travail peut être fait à partir de romans populaires (Harlequin, . . .), de contes pour enfants, etc.	
i) Constituer un recueil de blagues, d'historiettes, de caricatures, de courtes bandes dessinées. Effectuer un classement et y adjoindre une présentation à chaque série.	
j) Faire une recherche sur l'histoire des femmes au Québec et en faire rapport au groupe.	
k) Faire une recherche sur la situation des femmes sur le marché du travail et en faire rapport au groupe.	
l) Effectuer une enquête pour découvrir l'image que les gens du quartier ont de l'homme et de la femme et en faire rapport au groupe.	
m) Le même travail peut se faire auprès de la parenté pour, cette fois, découvrir les manifestations de l'influence de la religion dans la vie quotidienne: gestes, rites, pratiques, coutumes, fêtes, etc.	
etc.	
3 - L'organisation, la mise en marche: constitution des équipes et choix du projet.	*Les projets énumérés permettent l'atteinte d'objectifs individuels et collectifs. D'une part, la diversité des tâches (lire un récit, enquêter, acquérir des connaissances, colliger des textes, préparer un débat, analyser, . . .) et la diversité des discours donnent à chacun la possibilité de poursuivre ses apprentissages à sa façon et, peut-être, en fonction de ce qu'il a découvert par la lecture collective. D'autre part, c'est toute la classe qui est engagée dans ces divers*

Démarche pédagogique	Commentaires
4 – La réalisation.	*projets et qui a ensemble décidé de « fouiller » un peu plus les sujets effleurés dans les échanges. En ce sens, le rapport que chaque équipe fera au groupe est essentiel.* *Au cours de cette étape, l'enseignant ou l'enseignante agit comme personne-ressource.*
5 – Le rapport au groupe. **Les formes de présentation varient selon les projets: une émission de radio scolaire, des tableaux, un exposé au cours duquel on se sert de transparents, un recueil, un sketch, etc.**	*Si la diversité des contenus peut susciter le désir d'entendre ou de lire, la forme de présentation peut soutenir cet intérêt ou l'affaiblir.* *Les activités proposées ont été, à dessein, des activités de compréhension uniquement. On pourrait ajouter des activités de production et permettre aux élèves de choisir entre les deux, comme on pourrait lancer la classe uniquement dans la production: écrire une nouvelle, écrire un dialogue, etc. Les élèves pourraient alors faire rapport des difficultés qu'ils ont eues à « montrer » des réalités sociales, à faire progresser la conversation vers le but recherché; ils peuvent aussi parler des découvertes sur eux-mêmes et sur ce qui les entoure. Il est fort probable que les élèves seront très intéressés à lire les diverses productions et à en discuter.*

CONCLUSION À CETTE ACTIVITÉ

Est-il possible de vivre une telle activité avec des élèves du secondaire? N'est-ce pas trop long? Les élèves diront-ils tout ce qui a été mentionné? Peut-on vraiment de cette manière découvrir des valeurs dans un texte et prendre position? Voilà quelques-unes des questions que ce scénario provoque.

Pour y répondre, il faut examiner les divers contenus proposés. On présente d'abord un moyen de faire une pratique réelle de lecture d'une nouvelle littéraire. Ce moyen, c'est la lecture morcelée d'un texte. Une double stratégie est employée: la formulation d'hypothèses et des échanges assez structurés à partir de la lecture de chacun des extraits. Tout cela afin d'aider l'élève à découvrir ses capacités de lecteur. Par ce moyen, on veut donner à la subjectivité de chacun la place qui lui revient dans l'acte de lecture et, petit à petit, aider l'élève à fonder ses interprétations sur une analyse assez serrée des textes qu'il lit. L'expérience a montré que les élèves aiment lire de cette manière. Ils se laissent d'abord prendre au jeu, puis ils deviennent conscients que cela leur ouvre des horizons. Ils sont conscients de faire un véritable travail sur le langage et, qui plus est, de l'associer à leurs préoccupations quotidiennes par le partage de leurs idées et de leur vécu.

L'analyse détaillée du texte Femmes, deuxième contenu de l'activité, propose « une » lecture parmi d'autres. Bien qu'elle aussi soit subjective, elle offre un double avantage. D'une part, cette lecture « collée au texte », tendue vers l'avant, mais sans cesse reliée au déjà lu, invite à « lire » le signifiant autant que le signifié. Elle facilite ainsi la découverte des valeurs. D'autre part, cette forme de lecture fait voir que de nombreuses activités d'objectivation peuvent être réalisées au cours d'échanges où chacun peut dire ce qu'il a lu. L'enseignant doit cependant se donner les moyens de saisir l'intérêt des interventions de chacun, d'où les trois volets proposés dans le schéma. C'est précisément l'attention portée aux lectures de chacun qui a progressivement conduit à l'élaboration du dernier contenu: les projets de communication.

Un tel scénario permet d'explorer les multiples possibilités de travail qu'offre une pratique de lecture. Mais les avenues sont à ce point diversifiées qu'il faut, dans le feu de l'action, accepter de ne pas s'engager dans telle piste, accepter de se laisser entraîner dans une autre et parfois même savoir rebrousser chemin. Selon le texte à lire, selon les circonstances, selon les valeurs des lecteurs, selon la dynamique de la classe, les lectures varieront: elles seront plus ou moins longues, plus ou moins riches, plus ou moins porteuses de projets. Ce dont on se rend compte finalement, c'est que si la réaction des élèves est constructive, les suites à donner à la lecture sont aussi nombreuses que le nombre d'idées que les élèves et le professeur peuvent avoir.

Ainsi dans un groupe de quatrième secondaire, les élèves, déçus de l'image négative des hommes et des femmes véhiculée dans ce texte, ont pris la peine de se bien préparer à un échange sur les stéréotypes de l'homme et de la femme de demain. Et dans ce même groupe, des adolescents préoccupés de la condition masculine ont décidé de former une équipe masculine pour lire quelques reportages sur ce sujet et préparer une intervention.

Cette activité collective est accessible à tous parce qu'elle s'appuie sur les capacités d'anticipation de l'élève, sur son habileté à faire des liens entre les divers éléments d'un texte pour l'aider à développer son habileté à comprendre des discours. Elle s'appuie aussi sur la participation de chacun et de chacune pour éveiller chez tous les élèves le désir de s'engager dans leur lecture. Elle facilite ainsi la découverte des valeurs socioculturelles véhiculées dans le discours et invite chaque élève à se situer par rapport aux valeurs mises en jeu dans la classe à l'occasion de cette lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- « Brunch de soutien à la condition masculine » par Jean-Didier Fessou, Le Soleil, 17 mars 1984, C-13.

  Présentation de la naissance d'un « mouvement en faveur de la condition masculine ».

- « Des hommes « osent » parler de la condition masculine » par Andrée Roy, Le Soleil, 4 février 1984, H-5.

  Présentation des motifs pour lesquels des hommes parlent de leur condition.

- D'autres articles suggérés aux activités 11, 12, 27 et 29 pourraient être utiles.

Tâches à faire après la lecture des quatrième, cinquième et sixième extraits

1 – Le procédé de l'AVANT-APRÈS.

- Faire un tableau des informations données par Mariette au sujet de la taille, des cheveux et des finances de Valentine.
- Résumer par un mot ou une expression les commentaires qu'elle porte sur les divers changements survenus dans la vie de Valentine.
- Dire en quoi les informations sur chacun des trois éléments déprécient Valentine.

	AVANT	PENDANT	APRÈS	Effet dépréciatif
Taille	Mince (sans commentaire)	Embonpoint	Mince (Ravissante)	Elle ne sera pas ravissante longtemps
Cheveux				
Finances				

2 – La tactique du miroir

– Relever les comportements sociaux, les idées que les gens se font de l'amour, l'argent, etc., les stéréotypes dont Mariette parle ou auxquels elle fait allusion dans sa conversation.

– Dire en quoi ces références déprécient Valentine ou valorisent Mariette.

Comportements Idées, Stéréotypes	Paragraphe(s) Phrase(s)	Effet provoqué, attendu
– L'importance, chez la femme, de l'apparence pour se faire un ami.	4e extrait « Quand on a conquis, on oublie parfois comment on a conquis. »	– Mariette ancre chez André son intérêt pour l'apparence. – Il ne remettra pas en question cette mentalité collective.

3 – Le stratagème des prises de parole

Mariette utilise un stratagème qui lui rapporte:

a) D'abord elle se tait.
b) Puis, elle répond aux questions.
c) Enfin, elle prend l'initiative.

Remplir la grille ci-après

- en indiquant à quel extrait correspond chacune des étapes du stratagème;
- en citant des phrases qui expriment des actes de Mariette quand elle prend l'initiative;
- en complétant la liste de ces actes, (pour cela, isoler quelques phrases et se demander ce que fait Mariette quand elle dit cela).

STRATAGÈME

a) Mariette se tait: _____

b) Elle répond aux questions: _____

c) Elle prend l'initiative: _____

- elle minimise les qualités de Valentine: _____
- elle dévoile défauts et erreurs: _____
- elle sous-entend, insinue: _____
- elle prend apparemment sa défense: _____
- elle accuse presque: _____
- ... _____

4 – Le coup de la perfection

– Montrer comment Mariette réussit à se mettre en évidence sans que cela choque André.

– Montrer comment elle flatte André.

Qualités, idées mises en évidence	Comment?	Effet provoqué, attendu
– fidélité dans l'épreuve	Elle dit qu'elle n'aurait pas fait comme Valentine et aurait soutenu son mari lors de déboires financiers	André découvrira deux qualités. Mariette n'est pas attachée à l'argent; elle sera grande amoureuse.
– – –		
– – –		

40 – *Amener les élèves à* LIRE DEUX ARTICLES, L'UN À CARACTÈRE INFORMATIF, L'AUTRE À CARACTÈRE EXPRESSIF ET À EXPRIMER LEURS RÉACTIONS SUR DIVERS MESSAGES TRANSMIS.

CETTE ACTIVITÉ POURRAIT SERVIR À . . .

– Découvrir et assimiler des techniques de lecture:

- acquérir des stratégies de lecture globale ou lecture « coup d'oeil »;
- acquérir des stratégies de lecture analytique;
- acquérir des stratégies pour découvrir les valeurs socioculturelles révélées par une lecture rapide; révélées par une lecture en profondeur;
- se situer par rapport aux valeurs socioculturelles présentées dans un document.

– Éprouver ses techniques de lecture:

- comprendre la lecture d'un autre et l'expression de sa position à l'égard d'un document;
- se situer par rapport à la lecture d'un autre;
- exprimer sa propre réaction.

PRÉSENTATION DE L'ACTIVITÉ

Ce dossier a été préparé à la suite de l'analyse du document « Autres temps, autres mots », présentée dans le quatrième chapitre du premier fascicule. Cette analyse poursuivait deux buts:

1) voir comment, concrètement, les indices révélateurs de valeurs pouvaient effectivement conduire un lecteur à la découverte des valeurs socioculturelles véhiculées dans un texte;

2) constituer la première étape d'une préparation d'un certain nombre de cours axés sur la compréhension de discours, étape qui consiste à voir soi-même comment fonctionne un texte.

Le présent dossier constitue une autre étape de préparation. Il offre des stratégies qui intègrent, pour une bonne part, les propositions contenues dans la première partie du guide.

- Parce qu'il n'y a pas une façon de lire, mais des façons de lire;
- parce que chaque texte est écrit pour un auditoire cible pour lequel on a prévu des lectures possibles;
- parce que chaque approche d'un texte dépend des attentes du lecteur (car le « comment lire » dépend du « pourquoi lire »);
- parce que chaque personne doit être libre d'utiliser sa méthode en fonction du but qu'elle poursuit dans sa lecture;

il importe:

- d'apprendre à lire:
  de faire acquérir des stratégies de lecture. Aussi cette activité propose-t-elle d'abord aux élèves de vivre deux situations d'apprentissage de lecture du texte « Autres temps, autres mots ». Ils expérimenteront une approche globale et une approche analytique.
- de lire:
  de laisser l'apprenant libre d'utiliser les stratégies qu'il désire, d'éprouver ses techniques de lecture. Dans la deuxième partie de l'activité, les élèves liront donc presque tout à fait librement le « Jargon des bien-pensants » de Lysiane Gagnon.

PREMIÈRE PARTIE

APPRENDRE À LIRE
« AUTRES TEMPS, AUTRES MOTS »

I – Lecture globale

A – LECTURE « COUP D'OEIL »

Le texte intitulé « Autres temps, autres mots » a été fait pour être, dans la plupart des cas, vu ou lu rapidement, d'un oeil plus ou moins distrait, comme on le fait quand on attend dans un lieu public ou semi-public (chez le dentiste, le coiffeur, au bureau d'aide juridique) ou quand on regarde ce qu'il y a de nouveau ou d'intéressant parmi les revues, les publications gouvernementales dans une bibliothèque.

Voir « lecture coup d'oeil », pages . . . . . .

Il importe de recréer pour les élèves une situation de lecture, la plus proche possible de cette réalité.

On peut par exemple:

- Distribuer 3 ou 4 textes (document no 1) en demandant de les faire circuler après y avoir jeté un coup d'oeil rapide.

Pour dissocier l'acte de lire de la seule perception linéaire.

- Veiller à ce que personne ne garde un texte en main pour un examen attentif, sans toutefois être très directif pour respecter la façon d'être de chaque élève à l'égard de ce texte.

Un des objectifs de cette 1re partie étant d'amener les élèves à une prise de conscience
- *de leur façon de voir ce genre de document,*
- *des limites inhérentes à cette attitude plus ou moins attentive aux documents visuels avec lesquels nous sommes en contact.*

- Utiliser la technique du « remue-méninges » pour que les élèves disent spontanément tout ce qu'ils ont vu, tout ce qu'ils ont lu ou même pensent avoir vu.

On peut trouver des réponses comme celles-ci: « deux images d'une femme », « avec un chapeau », « elle est vieille », « en deux colonnes », « un titre qui se termine par « mots » », « le logo du gouvernement du Québec », « le mot « Nous », le mot *nègres*, mais je ne suis pas sûr », etc.

- Noter fidèlement tout ce qui se dit, en évitant à tout prix les jugements et les commentaires tels que: « C'est pas vrai », « y a pas ça », etc.

Chacun doit se sentir libre de s'exprimer sans censure (pas plus la sienne que celle des autres). Il faut donc que cela se passe comme un jeu sérieux auquel chacun prend part.

Pour être efficace, cette partie de l'activité doit être menée avec naturel, spontanéité et ne doit pas s'étirer.

Deux secrétaires peuvent noter tour à tour une idée sur deux ou on peut utiliser un magnétophone et faire le recensement écrit ultérieurement.

- **Par quelques questions, essayer de faire interpréter les apparences, ce qu'on a vu. Faire anticiper, construire à partir de quelques éléments.**

Lire efficacement, c'est anticiper.

> **« Qu'est-ce que je vous ai distribué? D'après le format, les images, les couleurs, a-t-on une idée sur celui qui l'a écrit, sur le lieu où on peut trouver ce texte, sur son sujet? Vous avez vu telle chose, est-ce que vous ne pouvez en déduire une autre? »**

- **Faire tirer des conclusions.**

> **Par exemple:**
>
> **– On a tous vu quelque chose; cette lecture nous a donc tous marqués.**
>
> *Aucune personne ne peut dire qu'elle n'a pas été influencée, que son comportement ne sera pas modifié par cette « lecture». Qu'est-ce que cela signifie pour vous dans la vie quotidienne? (influence du milieu, égalité des chances, etc.)*
>
> **– Dans la vie, il y a des documents qu'on voit, qu'on lit de cette façon: les affiches au bord des routes, les titres des journaux, des revues dans les « tabagies » ou à la bibliothèque, les inscriptions sur les « T-shirts », les enseignes des magasins, les publicités dans les revues, etc.**
>
> *Il y a donc des documents construits pour être lus de cette manière. Est-ce que c'est honnête? Est-ce qu'on n'abuse pas de la crédibilité des gens? de leur manque de formation? du fait qu'ils n'ont pas le temps d'analyser?*
>
> **– Le document intitulé « Autres temps, autres mots » est l'un de ceux-là. En effet, il est distribué, placé pour être lu (au moins par un certain nombre de destinataires) de façon rapide, distraite, en « coup d'oeil ». (Voir les endroits où on peut lire ce document, ce qui fait qu'on ne s'y attardera pas. On peut remarquer que la compréhension d'un texte est conditionnée, en partie, par les conditions de réception de ce texte.) Pourquoi le texte est-il fait de cette façon?**
>
> **– Que pensez-vous de notre lecture « coup d'oeil »? Est-elle incomplète? Aurions-nous avantage à utiliser d'autres techniques de lecture?**

B – LECTURE REPÉRAGE

Faire acquérir des techniques facilitant ou améliorant cette lecture « coup d'oeil » tout en démontrant qu'on a tous fait des lectures différentes.

On lit pour . . . et le « pour » décide du « comment ».

- Distribuer à chaque élève un texte et la grille « Perception générale d'un document » proposée à la fin de l'activité. Préciser qu'il s'agit de répondre vite au maximum de questions. Il ne faut donc pas chercher à lire le texte de façon « linéaire » ou mot à mot, mais plutôt lire la question et essayer par la suite de situer sur la surface du document là où devrait être la réponse.
- Ramasser textes et questionnaires.
- Projeter le texte sur un écran avec un rétroprojecteur.
- Reprendre les questions de la grille une à une en permettant aux élèves d'exprimer tous les points de vue semblables ou différents, en essayant toujours de faire justifier le pourquoi des réponses.

  – Où peut-on s'attendre à trouver la réponse à cette question?

  – Pourquoi là? et pas ailleurs?

  – Pourquoi dis-tu que c'est un panneau? As-tu déjà vu des panneaux? Ce n'est peut-être pas un panneau, mais on peut peut-être trouver des ressemblances entre ce document et un panneau, etc.

  Le rôle des enseignants consiste:

  – À organiser le contenu.

  Faire remarquer que les questions de la fiche peuvent être regroupées autour des questions: qui? à qui? quoi? comment? pourquoi? quand? où?

  – À stimuler les réponses, à les faire expliciter.

  Ne pas porter de jugements, car il n'y a pas une seule bonne réponse, mais différentes façons de voir (lire) le texte.

  – À interpréter eux-mêmes.

  Il serait opportun qu'ils donnent leur propre interprétation, sans l'imposer et en acceptant qu'elle soit elle aussi questionnée

  – À provoquer la réflexion ou des prises de conscience.

  Exemples:

  - les élèves ont découvert des outils de lecture, grâce à un questionnaire qui peut être adapté à tout document;
  - les lectures sont différentes, même si tous ont appliqué les mêmes techniques: « Si je ne vois pas, dans un document, les mêmes choses que mon voisin, est-ce que cela signifie que je lis mieux ou moins bien que lui? »
  - malgré les différences, quelques ressemblances ont été relevées, même si elles ne sont pas partagées par tout le groupe;
  - la comparaison des lectures fait découvrir de multiples réseaux de liens entre divers éléments d'un texte; elle fait aussi voir la relativité des lectures.

C – IDENTIFICATION DE VALEURS

Après l'échange sur les différentes lectures, les élèves sont invités à vérifier ce qui les amènerait à remanier quelques-unes ou plusieurs de leurs réponses.

- Redistribuer à chaque élève, son questionnaire rempli, un texte et un nouvel exemplaire du questionnaire.

À côté des divergences, il y a aussi des consensus.

- Demander de le remplir (en classe ou à la maison) en répondant à chaque question en fonction de ce que chacun pense réellement sans se soucier d'être en accord avec les autres.
- En reprenant la grille question par question, faire un tableau où l'on notera les réponses pour lesquelles tout le groupe est d'accord.

Ce consensus s'explique par des valeurs communes.

Amener le groupe à établir les valeurs collectives qui sont à la base de ce consensus n'est pas nécessairement facile. Pour y parvenir, on peut réfléchir sur ce que serait ce consensus pour un autre groupe.
Ex.: Si vous étiez dans un centre pour personnes handicapées physiques ou si vous étiez tous des personnes du troisième âge, qu'auriez-vous observé? pourquoi?

Si nous étions au Népal ou en République Centrafricaine et que nous ayons trouvé ce texte . . . (évoquer le film Les dieux sont tombés sur la tête que certains ont peut-être vu).

- Faire la liste des valeurs collectives (intellectuelles, sociales, morales, etc.) qui pourraient expliquer que certaines choses ont été lues par tous.

Prendre conscience de certaines valeurs collectives.

- Certaines personnes ont étudié ces valeurs collectives. Quelqu'un dans la classe est-il au courant?
- Connaissent-ils, par exemple, le livre intitulé « Les 36 cordes sensibles des Québécois »? (document no 2)[34]

Sensibiliser les élèves à la vie sociale (publicité, vie politique, religieuse, culturelle, etc.).

- Qui d'après eux se sert de ce patrimoine? Pourquoi?
- Qu'en pensent-ils?
- Quels problèmes pose la lecture d'un roman japonais ou d'un conte africain?

Par ailleurs, comment expliquer les différences dans la lecture alors que le document a été lu dans les mêmes conditions: même lieu, même durée, mêmes questions?

À part le groupe classe auquel ils appartiennent et qui les lie dans cette lecture, les élèves font tous partie d'autres collectivités ou regroupements.

- Énumérer quelques différences et essayer des interprétations par des appartenances à d'autres groupes (quartier – paroisse – participation à des activités, à des loisirs, etc.).

S'identifier comme appartenant à plusieurs groupes.

---

34. Jacques Bouchard, *Les 36 cordes sensibles des Québécois*, Québec, Éd. Héritage, 1978, 308 pages.

On peut entendre des réactions comme celles-ci: « je vois un tract parce que dans mon quartier actuellement, on voit beaucoup de gens qui font du porte-à-porte pour » . . . ou « dans notre boîte aux lettres depuis une semaine, on retrouve chaque jour. . . », etc.

Il faut questionner avec tact les élèves car il est peut-être des appartenances qu'un d'entre eux veut garder secrètes.

- Imaginer, en fonction des élèves qui composent le groupe, une façon discrète, non contraignante, de recenser, puis d'expliquer, par un choix de valeurs, ce qui fait l'originalité de la lecture de quelques élèves.

Amener l'élève à une connaissance de ses propres valeurs.

- Dégager des conclusions.

Le travail qui vient d'être fait est une sorte de réplique agrandie des lectures que nous faisons tous: des lectures « coup d'oeil », rapides et des lectures « repérage » qui alimentent nos échanges quotidiens (« *As-tu vu sur le journal. . . ?; N'est-ce pas terrible ce qui est arrivé hier? On parlait seulement de ça dans les journaux. – J'y ai juste jeté un coup d'oeil, mais. . .* ») et façonnent ainsi nos points de vue, notre façon de comprendre le monde.

II – Lecture analytique

Il ne suffit pas d'avoir le temps de lire un document pour le comprendre. Encore faut-il savoir lire. Par ailleurs, respecter la lecture de l'autre ne veut pas dire accepter sur un pied d'égalité toutes les conclusions; il y en a parfois qui sont le résultat d'une lecture incompétente (*trop rapide ou sans savoir-faire*). Aussi vaut-il la peine de stimuler les échanges et les questionnements en classe de français afin de vérifier les causes des différences, de fonder les interprétations sur des rapports plus nombreux et plus cohérents; initier les élèves aux différentes façons d'aborder un document.

A – ENTREES POUR LA LECTURE DU DOCUMENT PAR LES ÉLVES

- Diviser la classe en groupes de 6 ou 7 élèves, au maximum. Chaque groupe appréhendera le texte par une piste particulière, à l'aide d'un « itinéraire » souple (*la feuille de route*) et l'assistance d'un guide (*l'enseignant ou l'enseignante*).

  Voici donc quelques pistes possibles sugérées au quatrième chapitre du premier fascicule: le titre, les images, le texte, l'auteur ou les auteurs, les noms dans le texte, la répartition de l'espace textuel de chaque partie par rapport à l'ensemble, etc.

  Chaque feuille de route préparée en vue de l'exploration de l'une ou l'autre piste doit: améliorer la lecture du document, mais surtout susciter une réflexion plus générale pour faire systématiser et acquérir des stratégies de lecture.

  Le plan suivi pour chaque « feuille de route » est le même:

  – série de questions amenant à la compréhension

  – série de questions conduisant à une réflexion plus générale

  – récapitulation

  – choix des sujets de débat.

  Selon les besoins et les goûts de leurs groupes, les enseignants adapteront les trois « feuilles de route » données, à titre d'exemples à la fin de l'activité et ils en rédigeront d'autres. Ils décideront, avec les élèves, du rythme, de la répartition du travail et de la forme que prendra la présentation à toute la classe.

- Faire le travail indiqué sur « la feuille de route ».
- Présenter les résultats de la recherche à toute la classe (*exposé, débat, jeux, exposition, etc.*).

B – RÉCAPITULATION DES ANALYSES

Dans ce cas-ci, il revient aux enseignants de faire la synthèse et de tirer les conclusions:

- pour la compréhension du document,
- pour l'acquisition d'une méthode de lecture en profondeur.

Cette synthèse utilisera les résultats des travaux des équipes, travaux qui seront complétés par l'analyse déjà faite au quatrième chapitre du premier fascicule. Cette synthèse pourrait prendre la forme d'un exposé magistral qui susciterait des questions, proposerait des tableaux à remplir, etc. Elle pourrait se faire en empruntant les différentes entrées (*par l'énonciatif, la narratif, l'argumentatif, etc.*).

C - ACTIVITÉ-SYNTHÈSE POUR FIXER LES APPRENTISSAGES

Utiliser de grandes surfaces (*cartons, rouleaux de papier qu'on colle aux murs de la classe, etc.*) sur lesquelles les élèves et les enseignants peuvent écrire leurs réflexions. Cette idée veut évoquer les murs sur lesquels, incognito, donc de façon spontanée et non censurée, différents groupes s'expriment (*graffiti, murs peints, dazibao en Chine, etc.*).

Les trois premiers tableaux reprendraient les grandes articulations du texte. No 1: Vous ne pouvez pas ne pas vouloir le changement. No 2: De quels changements s'agit-il? No 3: La réforme du vocabulaire est inséparable de l'évolution des mentalités. Un quatrième proposerait au groupe de faire une synthèse: on fait des commentaires sur l'ensemble du document, on ramasse les données et on les replace dans un contexte plus général, on ouvre sur les réalités des élèves et les réalités contemporaines.

- Diviser la classe en groupes.
- Donner à chaque groupe un tableau où chaque membre du groupe pourra s'exprimer.

  Il faudrait veiller à ce que chacun, y compris les plus timides, puisse participer et à ce que ces participations soient riches et variées par la forme et les idées.

- Lorsque chaque groupe a terminé, faire une exposition à l'intention de toute la classe.
- Les tableaux peuvent rester exposés sur les murs de la classe pendant plusieurs jours; en plus de procurer la satisfaction de voir un travail auquel on a participé cette activité favorise la réflexion et la fixation des acquis.
- Laisser le tableau n° 4 à la disposition des réactions plus tardives ou faites incognito.

DEUXIÈME PARTIE

LIRE ET COMPARER SA LECTURE, RÉAGIR

A – QUE PENSEZ-VOUS DU TEXTE « AUTRES TEMPS, AUTRES MOTS »?

[redacted]

« Le texte, c'est vos affaires! Vous êtes les citoyens de demain; vous payez ou vos parents paient des impôts et des taxes qui fournissent aux gouvernements l'argent nécessaire à la publication de textes comme celui-là. »

« Mêlez-vous de vos affaires! » Où avez-vous entendu cela?

[redacted]

- Doit-on féliciter ou blâmer les fonctionnaires qui ont fait ce travail? (*Cela peut signifier le non renouvellement d'un contrat, le réengagement, la promotion, l'augmentation de salaire, etc.*)
- Doit-on féliciter ou blâmer le gouvernement et ses représentants (*chef du gouvernement, ministres, députés*) d'être à l'origine de ce document? (*Cela peut signifier accorder son vote ou le refuser, écrire à son député, etc.*).

- Demander aux élèves d'exprimer leur position:
  - par écrit, individuellement;
  - l'un après l'autre oralement en ajoutant une nouvelle dimension.

B – QUE PENSE LYSIANE GAGNON? ou lire pour connaître l'avis de quelqu'un.

Dans un texte intitulé « Le jargon des bien-pensants » (*document no 3*) publié dans La Presse, la journaliste Lysiane Gagnon exprime son opinion.

- Expliquer aux élèves qu'ils vont lire pour savoir ce que Lysiane Gagnon pense du document « Autres temps, autres mots ».
- Donner deux exemplaires du texte à chaque élève.
- Leur demander de réaliser individuellement les activités suivantes:

[redacted] – marquer avec un feutre les passages qui traitent directement du thème « Autres temps, autres mots ».

– marquer avec une autre couleur les passages qui traitent indirectement (*implicitement*) du thème « Autres temps, autres mots ».

Étudier la forme que prennent les liens.

[redacted] – marquer avec un feutre les passages qui expriment exactement leur pensée.

– marquer avec une autre couleur les passages qui sont en contradiction, par la forme (*la façon dont elle expose les idées*) ou par les idées, avec leur pensée.

- Résumer par écrit la pensée de Lysiane Gagnon en une dizaine de lignes.

C – ÊTES-VOUS D'ACCORD?

- Organiser un ou plusieurs débats.
- Les situations et les rôles doivent être définis de façon claire. *Jeux de rôle*

Voici quelques pistes de mises en situation, à préciser en collaboration avec les élèves:

- La Presse a reçu de nombreuses lettres et appels téléphoniques au sujet de l'article « Le jargon des bien-pensants ».
- Des journalistes, soucieux de garder contact avec un public jeune, font une tournée dans les écoles et les polyvalentes. Lysiane Gagnon vous rend visite . . . invitée par le président de l'Association des élèves qui devra la présenter à l'auditoire.

- Simuler une conversation téléphonique au cours de laquelle une personne donnera son avis au représentant du journal La Presse.
- Écrire une lettre, qui sera publiée dans le courrier des lecteurs, au journal La Presse ou à Lysiane Gagnon.

D – ET APRÈS?

Chercher à savoir si l'étude des deux textes a intéressé les élèves. Ont-ils aimé les sujets soulevés? Cela correspond-il à leurs préoccupations ou à leurs valeurs? S'intéressent-ils aux valeurs des autres? Ont-ils conscience d'avoir développé leur capacité à lire? Ont-ils découvert des aspects de la lecture auxquels ils ne prêtaient pas attention? La participation de leurs camarades, leur lecture les a-t-elle aidés à lire plus, mieux?

Les deux textes qui ont été lus au cours de cette activité ne sont pas de prime abord captivants pour les jeunes ou faciles d'accès. Cependant, la lecture qui en a été faite, les échanges en grand groupe, le travail en petites équipes, la réflexion personnelle et le concours de l'enseignant peuvent avoir suscité de l'intérêt. Les élèves voudraient peut-être savoir ce que les intéressés, ceux de qui on parle dans les articles, pensent et comment ils vivent, par exemple. Cela pourrait permettre de partir à la recherche de l'expression des idées des autres, d'être par la suite plus à l'écoute, plus réceptifs et, en même temps, plus critiques.

ils constateront sans doute combien il est difficile de trouver la voix des minorités; ils seront, par contre, sans doute surpris de voir combien certains groupes marginalisés sont actifs. Chacun peut rechercher un document qui deviendra sujet de présentation ou objet de débat. (*C'est un exemple de ce qui peut-être fait avec l'actualité*). Pour monter ce dossier collectif ou individuel, penser:

- aux films qui évoquent la vie des vieux, des handicapés, des groupes ethniques (*voir ONF, par exemple*);
- aux émissions de télé: programmes qui préparent à la retraite (*Radio-Québec*), qui s'adressent aux aînés, aux différentes communautés culturelles, aux handicapés (*les malentendants*), qui parlent des personnes âgées (*Poivre et sel*), des personnes handicapées (*Le temps d'une paix*), des Noirs (*Diff'rent strokes*), des femmes célibataires, des hémophiles (*Poivre et sel, Jamais deux sans toi*);
- aux rubriques de revues ou journaux, qui s'adressent aux vieux (*la chronique de Claire Dutrisac, dans Samedi-Plus*, La Presse);
- aux mouvements ou regroupements (*les bénéficiaires dans les hôpitaux qui s'élèvent contre les grèves ou les revendications des syndicats ou les exigences des administrations*);
- aux programmes gouvernementaux (*retraite – transport en commun – logement – école*).

BIBLIOGRAPHIE

- « Lysiane Gagnon: Je fonctionne toujours en journaliste » par Jean-Paul Soulié, La Presse, 5 novembre 1983, D-3.
- « Le dernier carré de ceux qui ont peur des Anglais » par Jean Paré, Actualité, janvier 1984, p. 8.

  La loi 101: l'affichage en français.
- « Administration et protection des biens du malade mental » La Curatelle publique.
- « Au nom de la liberté. . . » Claire Dutrisac, chronique Vieillir, Samedi-Plus, La Presse, 7 avril 1984, p. 18.
- Le fils d'Astérix, R. Goscinny et A. Uderzo, Paris, Éd. Albert René, 1983, 48 pages.

  Il y a, dans les premières pages, des allusions aux mères célibataires et aux scandales que leur état provoquait lors de la discussion sur la paternité d'Astérix.
- Le plan de services, dépliant de l'Office des personnes handicapées du Québec.
- On est si bien chez soi. . ., ministère des Affaires sociales, 1980.
- Prestation d'invalidité, Régie des rentes du Québec, 1983.
- « Une chute inédite et inattendue. . . » par Claire Dutrisac, chronique Vieillir, Plus, La Presse, 21 avril 1984, p. 18.
- « Vaut-il mieux mourir que vieillir? », L'Almanach du peuple, Beauchemin, 1982, p. 742 et suiv.

DOCUMENT N° 1

Autres temps, autres mots

Elle était clocharde.

Les temps changent et les mots pour le dire également.

Au Québec, alors que les vieux devenaient successivement des vieillards, des personnes âgées et des personnes du troisième âge, les jeunes délinquants devenaient, eux, des jeunes en difficulté. Les filles-mères sont passées au statut de mères célibataires pour maintenant se retrouver chefs de famille mono-parentale.

Autrefois on était "accoté". On a ensuite vécu en concubinage. Aujourd'hui, on vit en union de fait. Quant aux vieilles filles et aux vieux garçons, on leur a rendu leur statut de célibataires.

Nous n'avons plus de "bonnes" ou de femmes de ménage. Nous embauchons maintenant du personnel domestique. Et quand les femmes et les enfants sont battus, on dit qu'ils sont victimes de violence.

Elle est maintenant une personne itinérante ...

Le Québec n'a plus d'assistés sociaux mais des bénéficiaires de l'aide sociale, et les chômeurs sont maintenant des personnes sans travail. Les malades mentaux ou les personnes mentalement handicapées ne sont heureusement plus des fous. Certains d'entre eux sont désignés comme "psychiatrisés". Les infirmes sont devenus des handicapés, puis des personnes handicapées et même des personnes vivant avec un handicap.

Les homosexuels sont aujourd'hui des gai(e)s. Les Noirs forment une minorité visible et les immigrants qu'on a appelé ensuite des Néo-québécois ont formé des groupes ethniques qui ont maintenant le statut de communautés culturelles. De "Sauvages", les Indiens sont passés à Amérindiens ou Autochtones et les Esquimaux sont devenus des Inuit.

Cette évolution de la langue manifeste indéniablement un plus grand respect des personnes. Il faut saluer à cet égard l'effort des média, des institutions et des groupes concernés. Ils contribuent ainsi à rétablir la dignité de ceux et celles que la société a trop longtemps exclus et même stigmatisés. La réforme du vocabulaire est inséparable de l'évolution des mentalités.

Commission des droits de la personne du Québec

Le bulletin DROITS ET LIBERTÉ est publié et distribué gratuitement par le Service de l'accueil et des communications de la Commission des droits de la personne du Québec.

Toute reproduction en tout ou en partie est permise à condition d'en mentionner la source.

Direction: Paule Sainte-Marie
Rédaction: Jacques Bergeron
André Loiselle
Monique Rochon

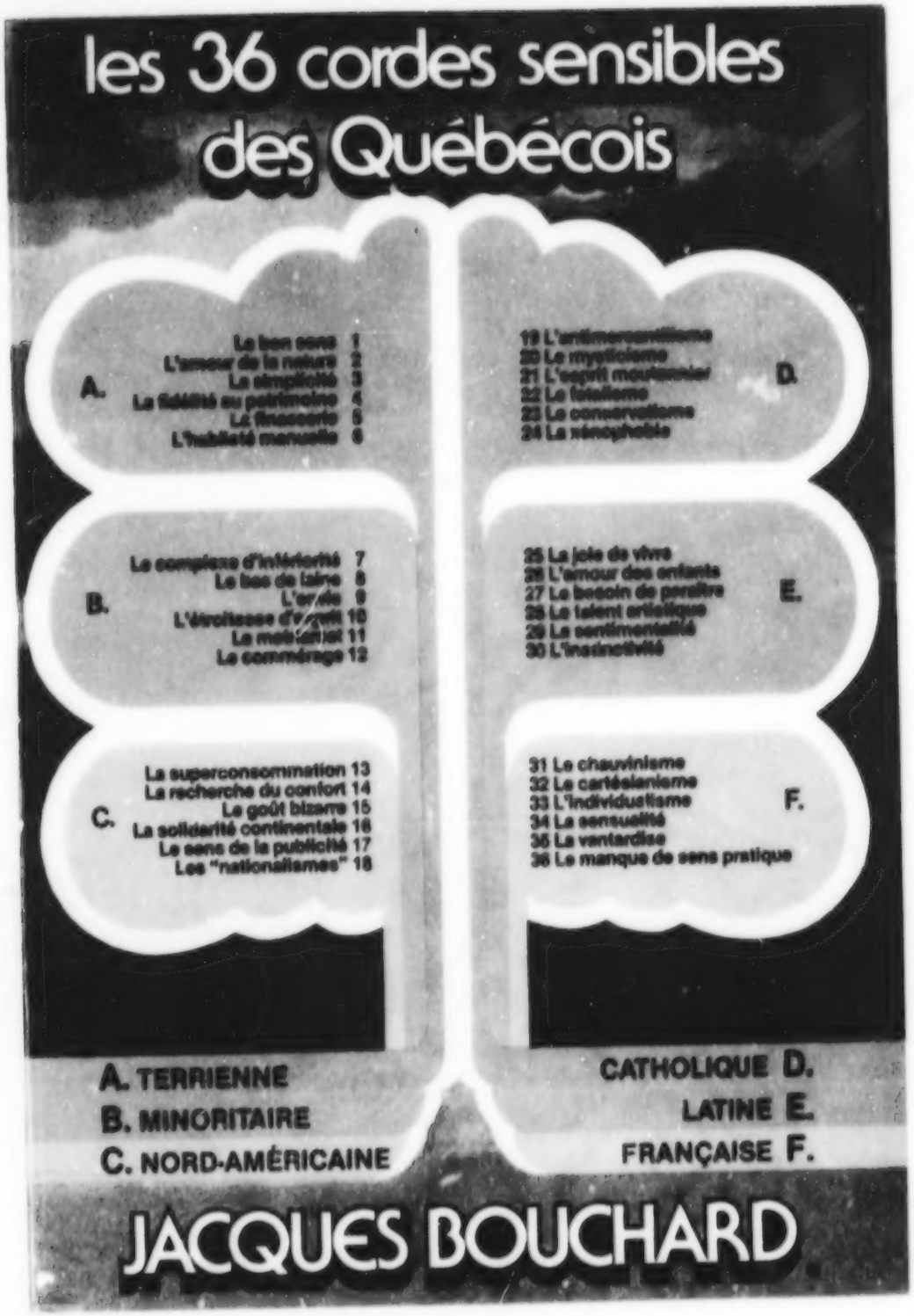
Vous pouvez recevoir le bulletin en faisant parvenir nom et adresse au:
Service de l'accueil et des communications
Commission des droits de la personne
360, rue Saint-Jacques, Mezzanine
Montréal (Québec) H2Y 1P5
(514) 873-5146

Vous pouvez aussi vous adresser au bureau de la Commission à Québec:
1279, boulevard Charest ouest
7e étage
Québec (Québec) G1N 4K7
(418) 643-1872

De partout ailleurs au Québec, on peut communiquer sans frais en composant: **1-800-361-6477**

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec
1er trimestre 1982
ISSN 0706-0408

DOCUMENT N° 2


les 36 cordes sensibles
des Québécois
A.
Le bon sens 1
L'amour de la nature 2
La simplicité 3
La fidélité au patrimoine 4
Le finasserie 5
L'habileté manuelle 6
B.
Le complexe d'infériorité 7
Le bas de laine 8
L'ar[illegible] 9
L'âpreté[illegible] 10
Le mé[illegible] 11
Le commérage 12
C.
La superconsommation 13
La recherche du confort 14
Le goût bizarre 15
La solidarité continentale 16
Le sens de la publicité 17
Les "nationalismes" 18
19 L'antiintellectualisme
20 Le mysticisme
21 L'esprit moutonnier
22 Le fatalisme
23 Le conservatisme
24 La xénophobie
D.
25 La joie de vivre
26 L'amour des enfants
27 Le besoin de paraître
28 Le talent artistique
29 La sentimentalité
30 L'insécurité
E.
31 Le chauvinisme
32 Le cartésianisme
33 L'individualisme
34 La sensualité
35 La vantardise
36 Le manque de sens pratique
F.
A. TERRIENNE
B. MINORITAIRE
C. NORD-AMÉRICAINE
CATHOLIQUE D.
LATINE E.
FRANÇAISE F.
JACQUES BOUCHARD

Saviez-vous qu'il ne faut plus parler de « clochards », mais de « personnes itinérantes »? Ni de « mères célibataires » mais de « chefs de famille monoparentale »? (Mais si ce chef de famille est un père divorcé, que faudrait-il dire? . . . Sans doute nous proposera-t-on bientôt de rebaptiser la mère de famille non-mariée, « cheffe de famille monoparentale » ce qui serait bien dans la veine des « auteures », « professeures » et « premières ministres » dont nous inonde le nouveau jargon à la mode).

Saviez-vous qu'il n'y a plus de « femmes battues » mais plutôt des « femmes victimes de violence »? Qu'il n'y a plus d'« assistés sociaux » mais des « bénéficiaires de l'aide sociale »?

Ô quel joli mot que ce mot de bénéficiaire! Ça vous a un petit côté sympathique, positif, heureux; ça évoque l'image de gens qui reçoivent des tas de bonnes choses et qui ont la chance d'en bénéficier. Ça donne, ma foi, presque envie de devenir à son tour un bénéficiaire de l'aide sociale ou, à défaut, un bénéficiaire de soins hospitaliers.

C'est comme l'expression « pays en voie de développement » à propos des pays où les enfants meurent de faim. Les statistiques nous disent que la misère, dans ces pays, s'accentue d'une décennie à l'autre, mais le jargon des bien-pensants affirme le contraire. On dit donc d'Haïti ou du Sahel qu'il s'agit de zones en voie de développement.

Même chose d'ailleurs pour les vieillards. Les statistiques nous indiquent qu'ils seraient de plus en plus nombreux, mais sans doute se trompent-elles! Des vieux il n'y en a plus, on les a rayés de la carte. Il y a les « personnes du troisième âge », ou de « l'âge d'or ». Dans quel âge sont les bébés? L'âge du papier, à cause des couches? . . . Et si le troisième âge commence à 65 ans, où sont donc le premier et le second âge? Si le premier âge c'est la petite enfance, je trouve que le second âge, franchement, il dure bien longtemps. la pré-adolescence, l'adolescence, la vingtaine, la trentaine, la quarantaine, la cinquantaine. . . Tout cela serait le second âge? Ça m'apparaît vraiment un peu longuet, il faudrait des subdivisions quelque part!

Vous saviez évidemment que les Indiens sont disparus. Même les Amérindiens sont en voie de disparition. On parle maintenant des « Autochtones ». (Qu'est-ce qu'il y avait de croche avec l'expression « Amérindien », qui est un fort beau mot, et précis en plus, ça je l'ignore. Et si jamais on découvrait qu'il y a eu d'autres peuplades à habiter l'Amérique du Nord avant les « Autochtones »? Ceux-là, comment faudrait-il les appeler? Les pré-Autochtones?)

Saviez-vous que les Noirs sont une « minorité visible »? Je me demande ce que serait une minorité « invisible ». Les Anglo-Québécois peut-être?

Vous croyiez qu'il y avait, ici comme ailleurs, des gens ayant statut d'immigrants, vraisemblablement en attente de leur citoyenneté? Erreur, erreur, il n'y a pas d'immigrants. Il faut maintenant parler des « communautés culturelles ». (Ici encore, la précision en prend un coup, car une « communauté culturelle » regroupe des citoyens aussi bien que des immigrants. Mais la précision, ce n'est pas le premier souci des fabricants de jargon.)

Voici venir enfin l'immense cohorte des « personnes en difficulté », à commencer par les anciens délinquants qui sont maintenant, au même titre que des enfants qui auraient du mal à suivre un cours de mathématiques, des « jeunes en difficulté ». Et comment désigne-t-on des malades mentaux en institution? Des « psychiatrisés! »

Samedi dernier, une annonce dans un journal: « Symposium sur la sexualité des personnes en difficulté d'adaptation ». Le titre laissait le lecteur ou la lectrice rêveur ou rêveuse. (Comme vous voyez, je m'adapte: j'essaie de mettre tout au féminin aussi bien qu'au masculin).

Quelles pouvaient bien être ces « personnes en difficultés d'adaptation » dont la

sexualité allait faire l'objet d'un symposium? S'agissait-il de couples mal assortis? Une obèse et un nain par exemple, ou un impuissant et une nymphomane, ou un type qui n'aime que le baseball avec une fille qui n'aime que la poésie ésotérique des « Herbes rouges » ou encore un couple socialement peu compatible – disons Gérald Larose de la CSN avec Michelle Tisseyre?

Pour comprendre il fallait lire l'annonce au complet. En voici le texte, clair et lumineux: « Perspectives d'intervention et évaluation des expériences dans le secteur de la sexualité et de l'éducation à la sexualité des personnes déficientes mentales, handicapées physiques et mésadaptées socio-affectives ». J'aime particulièrement l'expression: « le secteur de la sexualité et de l'éducation à la sexualité ». Le secteur de la sexualité! « Le secteur »!. C'est à vous dégoûter à jamais de ce secteur-là! Voilà un langage qui répondrait fort bien à la définition qu'on donnait naguère des combinaisons d'hiver: des éteignoirs de concupiscence.

N.B. Je remercie la Commission des droits de la personne du Québec qui m'a appris ce nouveau vocabulaire dans une annonce intitulée « Autres temps, autres mots »... une annonce rédigée avec le plus grand sérieux, où l'on se félicite de cette « évolution de la langue » et qui s'orne de la photo d'une personne itinérante du troisième âge qui a sans doute des difficultés d'adaptation et est probablement également une bénéficiaire de l'aide sociale après avoir été, qui sait, cheffe de famille monoparentale pour s'être naguère égarée, sait-on jamais, dans le secteur de la sexualité en compagnie d'une personne d'une minorité visible!

Merci donc à la Commission et aux hommes et aux femmes qui y travaillent, auteurs et auteures, écrivains et écrivaines, avocats et avocates, représentant(e)s de minorités visibles autant qu'invisibles, enquêteurs et enquêteuses, ainsi qu'à tous les travailleurs et toutes les travailleuses et à toutes les autres personnes humaines et même aux objets et objettes non-humain(e)s de la Commission, lesquels lesquelles ont conçu et diffusé ce renouveau renouvelle linguistique pour l'édification de leurs lecteurs et lectrices, pardon pour l'édification des consommateurs et consommatrices d'information, qui leur sont à tous et toutes profondément reconnaissant(e)s.

Ouf! Que c'est compliqué d'écrire dans une ligne idéologiquement correcte!*

* Article de Lysiane Gagnon paru dans La Presse, le 12 octobre 1982

PERCEPTION GÉNÉRALE D'UN DOCUMENT

Nom _____

1 - D'où provient ce document?

- panneau ☐
- affiche ☐
- revue ou bulletin ☐
- livre ☐
- journal ☐
- dépliant ☐
- tract ☐
- autre (*préciser*) ☐

2 – S'agit-il d'un document

- scientifique? ☐
- littéraire? ☐
- officiel? ☐
- publicitaire? ☐
- autre? (*préciser*) ☐

_____

3 – Qui est l'auteur de ce document?

- une personne? ☐ nom _____
- des personnes? ☐ noms _____
- un organisme? ☐ nom _____

4 – Où le document a-t-il été produit?

- pays _____
- ville _____
- adresse précise _____

5 – Ce document a-t-il été écrit pour:

- informer? ☐
- persuader? ☐

6 – D'après le titre du document « Autres temps, autres mots », la mise en pages et les images (*mais sans lire le texte*), dites de quoi il peut être question dans cette page.

_____

_____

_____

_____

7 – Sans avoir à lire le texte (*en regardant seulement la construction du titre, les espaces occupés par les photos, la mise en pages*), pouvez-vous dire que, pour parvenir à ses fins, l'auteur:

- expose des faits les uns après les autres ☐
- décrit une situation ☐
- compare deux par deux, des idées ou des faits ☐
- autre moyen (*préciser*) ☐

8 – Où peut-on s'attendre à trouver ce document?

- dans une libraire? _____ ☐
- dans des salles d'attente, lesquelles? _____ ☐
- dans des bureaux de poste? _____ ☐
- dans des bureaux du gouvernement du Canada, par exemple _____ ☐
- dans des bureaux du gouvernement du Québec, par exemple _____ ☐
- dans une bibliothèque, laquelle? _____ ☐
- chez moi? _____ ☐
- chez quelqu'un d'autre, par exemple _____ ☐

9 – Par qui ce document sera-t-il vu? ou lu « en coup d'oeil »?

_____

_____

10 – Par qui ce document sera-t-il lu en profondeur, étudié, ou même utilisé?

FEUILLE DE ROUTE N° 1

LE TITRE

Compréhension de base

1) « Autres temps, autres mots »: qu'est-ce que cela signifie pour vous?

2) Quelle interprétation donnez-vous à la répétition « autres »?

3) D'après vous, si le titre avait été: on change les mots; il faut changer les mots; changeons les mots; changer d'époque, changer de mots; le gouvernement décide de changer les mots; etc., est-ce que cela aurait changé le message?

   Essayez de voir ce que le fait d'avoir choisi des verbes, des noms, des infinitifs ou des impératifs, des virgules qui divisent en deux parties, etc., apporte au message.

4) Si le titre avait été placé au milieu de la page ou sur le côté droit, est-ce que cela aurait changé sa signification? Pourquoi, d'après vous, est-il placé à gauche? Selon vous, y aurait-il une raison pour ne pas mettre de point après un titre?

5) La forme des caractères d'imprimerie est-elle importante? Comment interpréter celle utilisée pour ce titre?

   Pour les questions 3, 4 et 5, constituez un dossier dans lequel vous mettrez des exemples de changements tirés de la presse, de la télé ou de votre vie en général. Les exemples peuvent infirmer ou confirmer les conclusions auxquelles vous êtes arrivés.

6) Voici quelques expressions ou phrases en rapport avec les idées du titre qu'on peut entendre ou lire dans la vie quotidienne:
   - « autres temps, autres moeurs; les temps changent. . . ; de notre temps, de mon temps ». . . (*évocation du passé*)
   - « un jour. . . autres temps, c'est aussi le futur ». (*évocation du futur*)
   - « des mots qu'est-ce que cela veut dire? les mots, c'est nier; les mots, c'est du vent; des mots, toujours des mots rien que des mots. . . ; parle toujours! cause toujours! » (*le poids des mots*)
   - « les mots, c'est fait pour s'entendre ou, au contraire, ça provoque des malentendus » (*fonctions du langage*)
   - « je me méfie des gens qui parlent bien » (*attitudes*).

   Allongez cette liste; dites ce que ces phrases révèlent comme valeurs (*collectives ou individuelles*) et dites ce que vous en pensez (*vous, comme groupe et vous, comme personne*).

Réception

– À quoi sert un titre?

– Après la lecture du titre « Autres temps, autres mots », poursuivriez-vous la lecture du document? Pourquoi?

Oui

- parce que le titre ne vous donne pas assez d'informations sur la suite?
- parce que ce sujet vous intéresse: « les mots sont importants, parce que . . . »
- etc.

Non

- parce que vous croyez que *le titre* vous a tout dit et que continuer la lecture ne vous donnera pas *d'information* nouvelle.
- parce que le sujet ne vous *intéresse* pas: « C'est un sujet de *vieux*; nous les jeunes on croit pas à ça; on veut faire des choses, *nous on se* parle avec des mots, etc. »
- etc.

– Et pourquoi encore?
- À cause de la forme du titre (*la façon dont il est fait*).
  Expliquez.
- À cause du contenu. Expliquez.

Sujets de débat

1) Quelle est la place des mots:

   – dans la vie des gens d'ailleurs? des gens qui vous entourent et qui ont quarante ans? des gens de votre âge?

– dans votre vie?

Regardez, par exemple, la place des paroles et de la musique dans la chanson au cours des âges ou dans différentes cultures. Comment révèle-t-elle les valeurs culturelles, sociales, politiques, etc., des groupes des personnes?

2) Croyez-vous qu'une personne qui dirait: – « Dans les journaux, je ne lis que les titres », c'est une personne bien informée?

FEUILLE DE ROUTE N° 2

LES IMAGES

Questionner le discours

1) Que représentent les images?

2) Il y a deux images; elles sont identiques par la forme rectangulaire et par les dimensions. Qu'est-ce que cela signifie?

Pensez, par exemple, à deux photos de forme ovale de même grandeur, ou à une forme ovale et une forme triangulaire, ou à deux formes rectangulaires dont l'une serait grande et l'autre petite, etc.

3) Ces deux images sont placées côte à côte. Que veut-on faire comprendre par là?

Pensez, par exemple, qu'elles pourraient être placées l'une au-dessus de l'autre, l'une recouvrant partiellement l'autre, l'une au centre et l'autre, dans un coin, l'une dans le sens de la hauteur et l'autre dans le sens de la largeur, etc.

4) Ces deux images sont en noir et blanc. Quel est le message livré par ce choix?

Pensez, par exemple, qu'elles pourraient être d'une couleur, de plusieurs couleurs; que ces couleurs pourraient être le rouge, le bleu, le rose, le beige, etc.; ou même avoir des reflets métalliques.

5) Ces deux images sont des photos. Y aurait-il des différences si c'étaient des esquisses, des dessins au crayon, des aquarelles, des peintures à l'acrylique? (*vous êtes-vous jamais demandé pourquoi dans les cours de justice, on ne peut faire de fusain et que les média les remplacent par des dessins « croqués sur le vif »?*)

6) Le contenu de ces deux images est identique. Pourquoi?

Pensez à votre dictionnaire illustré; il n'y a pas d'image pour chaque mot. Dans quels cas y a-t-il des images? À quoi servent-elles? (*Peut-on faire une photo ou une esquisse de la liberté?*)

7) Il y a une phrase au-dessous de chaque image; ce texte indique qu'il y a un changement (*était le passé/est maintenant le présent*). Qu'est-ce qui a changé dans ces deux phrases? (*des verbes? des noms? autre chose?*) Tirez de cette observation une conclusion plus générale sur le changement.

« Seules, les images disent quelque chose »; « seules, les deux phrases disent quelque chose »; « mais les phrases « parlent » avec les images ». Que comprenez-vous de ce dialogue?

Pour les questions 2 à 7, constituez un dossier d'exemples pris dans la presse, les affiches, ou dans votre vie en général.

8) Voici quelques expressions ou phrases exprimant les réactions que vous pourriez entendre après avoir montré ces phrases:

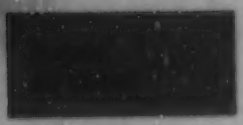
« Pauvre vieille! J'espère pour elle qu'on n'est pas l'hiver; elle a qu'à travailler; qu'est-ce qu'elle a fait pour en arriver là? J'aime mieux pas voir ça, ça me fait mal au coeur; pourquoi tu me montres ça, je suis pas responsable; qu'est-ce qu'on peut faire? D'abord y a pas de gens comme ça chez nous. »

Allongez cette liste; dites ce que ces phrases révèlent comme valeurs (*collectives et individuelles*) et dites ce que vous en pensez (*vous, comme groupe, et vous, comme personne*).

Récapituler

- À quoi servent les images, en général? Celles des dictionnaires, encyclopédies, revues (*articles et publicités*), etc.?

- Expliquer pourquoi, dans ce texte, il y a des images; que veulent-elles dire?



1) Les images, c'est fait pour les « bébés », les analphabètes, ceux qui ne réfléchissent pas.

(Pensez aux livres pour enfants, aux journaux pour « intellectuels », ou à ceux qui regardent beaucoup la télévision ou lisent des B.D., etc.)

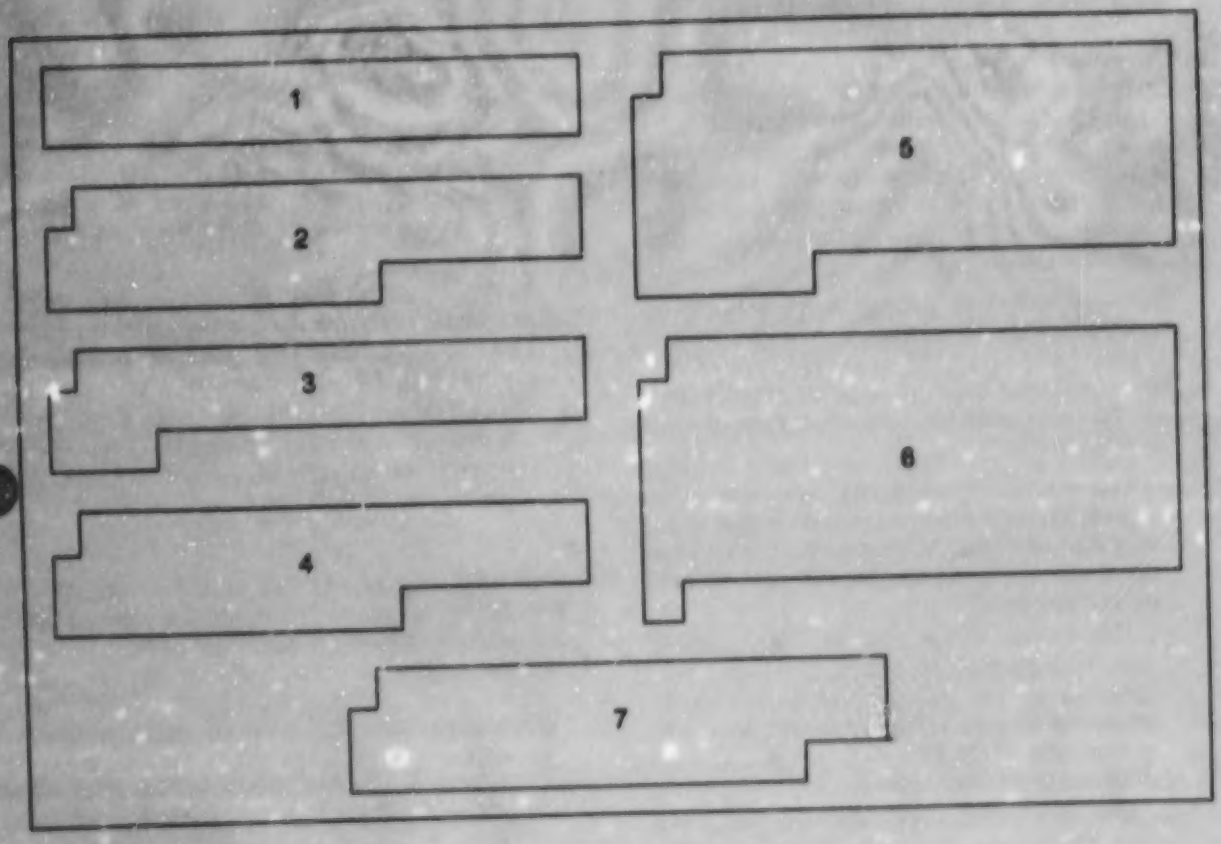
2) « Dans la vie, maintenant, ceux qui ne naissent pas riches, ils ne peuvent pas s'en sortir. »

FEUILLE DE ROUTE No 3

LE TEXTE

1) On vous a sûrement déjà dit que, dans un texte, il y a une entrée en matière, un développement, une conclusion.

Sans lire le texte, en regardant l'espace occupé et la répartition de cet espace (*voir ci-dessous*), pourriez-vous dire si ce texte vous paraît construit selon le modèle traditionnel exposé plus haut? Où sont chacune des parties?



2) L'introduction (*ou entrée en matière*) énonce le sujet du texte. Trouvez deux mots qui résument ce sujet, qui disent de quoi on va parler.

3) Dans le développement, on parle du sujet. Êtes-vous d'accord pour dire que « de quoi on parle » devient ici « de qui on parle »?

Faites la liste des personnes de qui on parle en regroupant les mots utilisés.

Connaissez-vous le sens de tous ces mots? Les mots qui désignent le même groupe de personnes ont-ils le même sens? (*ex.: vieux, vieillards, personnes âgées, personnes du troisième âge*) Pourquoi?

4) Est-ce qu'il y a de l'action dans le texte? Est-ce qu'il y a des personnes qui font quelque chose? Des personnes qui pensent, qui ont des idées? Des personnes qui ne font rien, qui se contentent de vivre? Qui fait quoi? Qu'en concluez-vous?

5) On vous a déjà appris que, dans une conclusion, on résume la pensée annoncée dans l'introduction, puis développée dans le corps du texte. Retrouvez-vous dans la conclusion de ce texte le « de quoi on parle » et le « de qui on parle »?

6) La dernière phrase est toujours importante; si on ne lit pas tout le texte, il est rare qu'on ne lise pas la première et la dernière phrase. Y a-t-il un changement, une évolution entre ce qui est dit dans la première phrase et ce qui est dit dans la dernière phrase de ce texte?

7) Selon vous, quelles sortes de textes sont construits avec une introduction qui annonce le sujet, un développement qui expose le sujet et une conclusion qui résume puis élargit le sujet: des articles de journaux à sensation, des articles de revues scientifiques, des poèmes, des graffiti, des tracts politiques, des travaux scolaires, etc.?

   Quelle conclusion pouvez-vous tirer de la construction de ce texte?

8) Voici quelques réactions ou phrases exprimant les réactions possibles de personnes qui auraient lu le texte:

   – « Les vieux, les vieillards, les personnes âgées, les personnes du troisième âge, c'est du pareil au même. Qu'est-ce que ça change dans leur vie qu'on les appelle comme ceci ou comme cela? »

   – « Moi, j'aime mieux être un vieux, qu'une personne du troisième âge; un vieux, on a toujours su qui c'était; une personne du troisième âge, ça représente rien pour moi, ni pour ma petite fille; c'est juste des mots pour les gouvernements. »

   – « Une clocharde, une personne itinérante, des jeunes en difficulté, des « Autochtones », ce sont des mots qu'on ne peut pas comprendre; les gouvernements font exprès pour qu'on ne comprenne pas. »

   – « Qu'on fasse donc quelque chose au lieu de passer le temps à jouer ou à « forger des mots de cent piastres! »

   – « C'est vrai que maintenant on parle plus de vieilles filles. »

   – « Maintenant, les filles qui ne se marient pas, elles choisissent de le faire pour toutes sortes de bonnes raisons (*lesquelles*?). Elles ne sont plus des laissées pour compte. »

   – « J'ai entendu dire qu'autrefois une fille-mère, c'était le déshonneur; qu'on les chassait de la maison, qu'on les déshéritait. On voit ça encore au cinéma ou à la télévision (*ex.: Les oiseaux se cachent pour mourir*) ».

   – « Ça change pas. »

   – « Il n'y a pas si longtemps, on parlait pourtant de fils-frère à la télé dans une publicité pour la bande dessinée Le fils d'Astérix. »

   – « C'est vrai, ce que dit le texte. Nous, au Québec, on est tolérant; y a rien qu'à voir le nombre d'émigrés ou de réfugiés politiques. »

   Allongez cette liste; dites ce que ces phrases révèlent comme valeurs (*collectives et individuelles*) et dites ce que vous en pensez (*vous, comme groupe, et vous, comme personne*).

   Constituez un dossier d'exemples pris dans les journaux, les revues, à la télévision ou dans votre vie en général pour appuyer et illustrer vos observations et vos arguments.

   – Quand on écrit un texte, on pense à ceux qui vont le lire. À quelles valeurs les auteurs du texte font-ils appel? (*ex.: patriotisme? amour du travail bien fait? etc.*)

Sujets de débat

1) Les mots peuvent servir à mettre des étiquettes sur des personnes (*à qui a-t-on mis des étiquettes dans l'histoire? Vous avez sûrement entendu nommer quelqu'un par un surnom? Nommer quelqu'un, n'est-ce pas parfois agir sur lui? Ne pourrait-on pas alors dire que parler, c'est agir sur les autres?*

2) *La tolérance est-elle un signe de faiblesse de la part de celui qui la pratique?*

Ministère
de l'Éducation